



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL (2009-2011):
A PERCEPÇÃO DOCENTE**

Fabiana Margarita Gomes Lagar

Brasília - DF

2012



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL (2009-2011):
A PERCEPÇÃO DOCENTE**

Fabiana Margarita Gomes Lagar

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no eixo de interesse Desenvolvimento Profissional Docente, sob orientação da Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília -DF

2012

Fabiana Margarita Gomes Lagar

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL (2009-2011):
A PERCEPÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no eixo de interesse Desenvolvimento Profissional Docente, sob orientação da Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Data de aprovação: 03 de maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora – UnB/FE

Profª Drª Livia Freitas Fonseca Borges
Membro – UnB/FE

Profª Drª Sandra Valéria Limonta
Membro Externo – UFG

Prof. Dr Cleyton Hércules Gontijo
Membro Suplente - UnB

Brasília -DF

2012

Aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, para que saibam que as suas vozes foram ouvidas.

À EAPE, escola que, com muito profissionalismo, nos recebeu muito bem para que conhecêssemos um pouco mais das impressões dos professores.

AGRADECIMENTOS

Ao excelso Deus, autor da vida, pelas bênçãos derramadas. A Cristo Jesus que, com sua morte, me deu a vida eterna.

À minha mãe, pelo exemplo de vida.

À minha querida e amada avó Geraci que, ao concluir o ensino fundamental e médio, após os 70 anos, me deu forças para lutar pelos meus ideais.

À minha querida orientadora, professora Kátia Curado que, com sabedoria e rigor epistemológico, carregados de carinho e profissionalismo, me ensinou a ser pesquisadora.

À amiga Juliana, colega de classe, que muito me ajudou no duro, porém prazeroso, caminho da pesquisa.

À amiga Karol, pela imensurável contribuição para a formatação deste trabalho.

Aos professores da FE/UnB, que muito me ensinaram sobre educação.

Aos professores da SEDF, que me concederam entrevistas e responderam aos questionários, elementos imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À EAPE, por ter aberto as suas portas para a construção desta pesquisa.

Se a aparência e a essência dos fenômenos fossem a mesma coisa, a ciência seria desnecessária.

Karl Marx

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao eixo de interesse desenvolvimento profissional docente da linha de pesquisa “Profissão docente, currículo e avaliação do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília” e tem como objeto a formação continuada de professores implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), no período de 2009 a 2011. O problema central é: como os professores da rede pública percebem a formação continuada implementada pela SEDF a partir de 2009? Desse problema, outros questionamentos surgiram: O que é formação continuada de professores? Que relações podem ser estabelecidas entre formação inicial e continuada de professores? Quais as necessidades e motivações para a participação em eventos de formação continuada? Como deveria ser a formação continuada implementada pela SEDF? O objetivo geral da pesquisa é analisar como os professores da SEDF percebem a formação continuada implementada pela SEDF a partir de 2009 e os específicos são: revelar as concepções de formação continuada no entendimento dos professores; identificar a relação entre formação inicial e continuada de professores; conhecer as motivações e as necessidades dos professores em relação à formação continuada; mapear as proposições dos professores em relação à formação continuada. Tendo o materialismo dialético como método de apreensão do real, buscamos compreender a lógica de organização dos modelos de formação docente que tomam como base epistemológica os pressupostos da racionalidade técnica; os que se fundamentam nos conhecimentos advindos da prática e a possibilidade da adoção da concepção emancipadora, modelo que não prescinde da teoria como fundamentadora da prática pedagógica. Tratamos, ainda, das políticas públicas, conceituando o termo e mostrando que concretizam direitos conquistados pelo homem. A partir dos dados empíricos, momento em que lançamos mão de questionários e entrevistas, analisamos como os professores percebem a formação continuada promovida pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada de professores. Percepções docentes sobre formação continuada.

ABSTRACT

This study is linked to the teacher interest and professional development axis of the research line “teaching profession, curriculum and assessment program for graduate education at the University of Brasilia”. Its goal is the continuous educational training of teachers implemented by the Secretary for Education of the Federal District (*Secretaria de Educação do Distrito Federal* – SEDF) from 2009 to 2011. The research question is: how public school teachers perceive the program for continuous educational training implemented by SEDF from 2009? The following additional issues were raised based on the central research question: What is continuous educational training? What are the needs and motivations for participation in continuous educational training events? How should be the continuous educational training implemented by SEDF? The general objective of this research is to analyze how SEDF teachers perceive the continuous educational training program implemented by SEDF from 2009. The specific objectives are the following: to reveal the conceptions of continuous educational training from teachers’ perspective; to identify the relationship between teachers’ initial and continuous educational training; to understand teachers’ needs and motivations with regard to the continuous educational training. Taking dialectical materialism as the method to apprehend emancipatory conception, model reality, we seek to understand the logic of organization of teacher education models whose epistemological basis is the assumptions of technical rationality; the models that are founded on knowledge acquired from the practice and the possibility of adopting emancipatory conception – model that does not renounce the theory as the foundation of the pedagogical practice. We also deal with public policies, with the concept of the term, and show that they are rights conquered by man. Based on empirical data, collected through questionnaires and interviews, we have analyzed how professors perceive the program for continuous educational training, implemented by the public school network in Federal District.

Keywords: Teachers training. Teachers continuous educational training. Teachers perceptions about continuous educational training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ARTIGOS APRESENTADAS NO GRUPO DE TRABALHO GT-8 DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, QUE APRESENTAM EM SEU TÍTULO A EXPRESSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA (OU CONTÍNUA), NO PERÍODO DE 2000 A 2010.	61
QUADRO 2 -TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB QUE APRESENTAM EM SEU TÍTULO A EXPRESSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA, NO PERÍODO DE 2000 A 2010.	64
QUADRO 3 - ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA LINHAS CRÍTICAS QUE APRESENTA EM SEU TÍTULO A EXPRESSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA, NO PERÍODO DE 2000 A 2010.....	65
QUADRO 4 - ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO QUE APRESENTA EM SEU TÍTULO A EXPRESSÃO FORMAÇÃO CONTINUADA, NO PERÍODO DE 2000 A 2010.....	66
QUADRO 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A SEMÂNTICA IDEOLÓGICA.....	120
QUADRO 6 – RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	124
QUADRO 7– TEMPO NECESSÁRIO PAR SE ATINGIR O TOPO DA CAREIRA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DF.	130
QUADRO 8 - VARIAÇÃO SALARIAL CONFORME A ETAPA EM QUE O PROFESSOR SE ENCONTRA NA CARREIRA.....	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESTATÍSTICAS DO RENDIMENTO DE PROFESSORES, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO EM QUE EXERCEM SUA ATIVIDADE, SETOR ADMINISTRATIVO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE – BRASIL, 2006 (EM REAIS).....	37
TABELA 2 - TABELA DE REMUNERAÇÕES DOS SERVIDORES CIVIS DO DF – TABELAS REAJUSTADAS EM 2011.	38
TABELA 3 – INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM 2009.....	44
TABELA 4 - IDADE DOS INTERLOCUTORES	94
TABELA 5 – CURSOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDOS PELA EAPE NO PERÍODO 2009-2011.....	96
TABELA 6 – DISCIPLINA MINISTRADA PELOS INTERLOCUTORES.....	105
TABELA 7 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS DIVERSOS NÍVEIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO DF.....	107
TABELA 8 – OUTROS MEIOS PELOS QUAIS OS PROFESSORES TOMARAM CIÊNCIA DO DECRETO Nº 6.755 DE 2009.....	111
TABELA 9 – CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	117
TABELA 10 – MOTIVOS DE DESISTÊNCIA DE CURSOS PROMOVIDOS PELA EAPE	134
TABELA 11 – ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES PELA EAPE.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - GÊNERO DOS INTERLOCUTORES	90
GRÁFICO 2 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NA SEDF	92
GRÁFICO 3 – TEMPO DE SERVIÇO DA SEDF	97
GRÁFICO 4 - ATIVIDADE EXERCIDA PELOS INTERLOCUTORES.....	99
GRÁFICO 5 - NÍVEL/MODALIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM QUE ATUAM OS INTERLOCUTORES.....	106
GRÁFICO 6 - PROFESSORES QUE CONHECEM O DECRETO Nº 6.755 DE 2009	109
GRÁFICO 7– MEIO PELO QUAL OS PROFESSORES TOMARAM CONHECIMENTO DO DECRETO	110
GRÁFICO 8 – PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADAS PELA EAPE	111
GRÁFICO 9 – FORMAS DE PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA IMPLEMENTADAS PELA EAPE	112
GRÁFICO 10 – PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	113
GRÁFICO 11 – ESPAÇO EM QUE DEVE OCORRER A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	114
GRÁFICO 12 – PARA QUE SERVE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?.....	122
GRÁFICO 13 – PRINCIPAL MOTIVO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDOS PELA SEDF.....	126
GRÁFICO 14 – FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA ..	133
GRÁFICO 15 – DESISTÊNCIA DE CURSOS PROMOVIDOS PELA EAPE	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CMPDF	Carreira Magistério Público do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
DRH	Divisão de Recursos Humanos
DETRAN-F	Departamento de Trânsito do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DRE-PP/C	Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EPT	Escola Pública de Trânsito
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial
GDF	Governo do Distrito Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NPM	Núcleo de Monitoramento Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEDf	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas Educacional, Científica e Cultural

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
1. METODOLOGIA, O MOVIMENTO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS	20
1.1.A abordagem qualitativa.....	20
1.2.Materialismo histórico-dialético: método de apreensão da realidade	21
1.3.Instrumentos para coleta dos dados.....	26
1.4. Análise dos dados: da síncrese à síntese	30
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO, CONCEPÇÕES E PESQUISAS ..	32
2.1. O trabalho docente e o processo de profissionalização	33
2.2. A formação inicial como processo de profissionalização e os preceitos legais.....	41
2.3. Formação continuada de professores:um estudo sobre o campo	44
2.3.1. Concepções de formação docente	45
2.3.2.Revisão da literatura.....	58
2.3.2.1. A escolha das fontes e a periodicidade	58
2.3.2.2. Escolha do material, procedimentos, categorias de análise e descrição da revisão	59
2.3.2.3. Resultados encontrados na revisão de literatura	60
2.3.2.4. As categorias de análise da revisão de literatura.....	66
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	72
3.1. Políticas públicas: concretização de direitos	72
3.2. O Banco Mundial	75
3.3. Política nacional de formação docente.....	81
3.4. EAPE: a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da educação do Distrito Federal	84
4. DA SÍNCRESE À SÍNTESE: A ESSÊNCIA DA PERCEPÇÃO DOCENTE	89
4.1.Os sujeitos da pesquisa: quem são e o que fazem os professores da SEEDF.....	90
4.2.Formação continuada docente: sua política e seu planejamento	108

4.3. Concepções de formação continuada e sua relação com a formação inicial	116
4.4. Motivações e necessidades docentes para a formação continuada	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	161
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SEDF	163
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	169
APÊNDICE E – FÓRUM DISTRITAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE - PLANO ESTRATÉGICO	170
APÊNDICE F – CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE (2009-2011).....	186

INTRODUÇÃO

Inicialmente, esclarecemos que essa pesquisa é trabalho, e trabalho aqui é entendido como a atividade humana dotada de intencionalidade, que se antecipou em nosso pensamento e se concretizou, graças ao uso de instrumentos e signos, meios pelos quais interagimos e dialogamos com a realidade. Neste estudo, a intencionalidade volta-se para o exercício da ciência, a fim de demonstrar o que está por trás das aparências, especificamente no que se refere à percepção dos professores sobre a formação continuada promovida pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

A atividade intencional, além de nos diferenciar das outras espécies animais, deixa claro que não somos guiados somente por leis biológicas, mas nos constituímos no contexto histórico-social no qual somos, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos das relações sociais. É por meio do trabalho que elaboramos cultura, o que enriquece a produção social e nos permite, em nossa individualidade, socializar-nos dentro da universalidade, transformando a nós mesmos e a natureza.

Nesse trabalho, que aqui receberá sinonimicamente o termo pesquisa, almejamos desvelar as contradições que envolvem a formação continuada de professores, aspecto necessário ao desenvolvimento na e da carreira docente, cada vez mais presente no contexto profissional e acadêmico. Prova disso é o espaço que a temática tem ocupado na legislação brasileira – como exemplo, citamos a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), e o Decreto n. 6.577 de 2009, que trata da política nacional de formação de professores, além da significativa produção teórica acerca do assunto.

Sobre esse item, Gatti e Barreto (2009) nos dizem que o interesse pela temática formação continuada ampliou-se nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, professores e acadêmicos em torno do assunto, o que enseja produção teórica, realização de eventos e debates com a consequente circulação de análise de propostas. Este cenário contribui para o investimento cada vez maior nas ações de formação continuada.

Entendemos que a LDB, ao lado de outras normas que tratam do tema, tem contribuído para as discussões acerca da formação continuada de professores. Ainda que essa lei traga elementos contraditórios, é inegável o avanço que teve em comparação à Lei n. 5.692 de 1971, conhecida como a nossa segunda LDB, pois a norma da década de 1970 trata o assunto ressaltando apenas a formação mínima do professor para o exercício do magistério. Assim, estabelece a dicotomia entre docentes e especialistas de educação, demonstrando o seu caráter tecnicista, próprio do momento histórico à época em que foi publicada.

Além do espaço no mundo jurídico, o tema tem sido cada vez mais abordado na esfera acadêmica envolvendo um número considerável e crescente de pesquisadores e autores que, na tentativa de entender e explicar a formação de professores, se fundamentam em diferentes bases epistemológicas. Há aqueles, tais como Schön (2000), Zeichner (1993), Alarcão (1996) e Perrenoud (2000), que defendem a formação de um professor reflexivo, capaz de, pela prática, dar conta dos problemas imediatos da sua profissão, e há os autores que argumentam a necessidade da sólida formação teórica como base para o exercício da docência. Nesse grupo, podemos citar Facci (2004), Duarte (2005), Freitas (2004) e Silva (2008), que afirma: “(...) nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar-se alienada, em ativismo desenfreado e constituída por ações mecânicas, do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante” (p.21).

Em razão dos elementos retromencionados, a formação continuada de professores atraiu nossas atenções quando do ingresso no programa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Aliado a esse aspecto, nos 12 anos (1997-2009) em que atuamos no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF – sempre atribuímos importância à formação continuada do professor como aspecto fundamental para o entendimento e o redimensionamento da sua prática, motivo pelo qual, no período que estivemos na referida Secretaria, participamos de diversos programas de formação continuada, inclusive os realizados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE).

Atualmente, trabalhamos na área pedagógica do Departamento de Trânsito do DF (Detran-DF). Há na estrutura dessa Autarquia uma escola, a Escola Pública de Trânsito (EPT) que, por meio de ações educativas, promove a educação de trânsito à população do Distrito Federal, inclusive para alunos da rede pública e privada de ensino, além de ofertar a formação continuada para os seus professores e demais servidores do Departamento. Uma das nossas incumbências é atuar na formação continuada desses profissionais.

Dessa forma, compreender as políticas de formação de professores propostas em nível local é relevante para o desenvolvimento das nossas atividades. Assim, com a intenção de entendermos a formação continuada docente além das aparências, desenvolvemos este trabalho que está atrelado à linha de pesquisa “profissão docente, currículo e avaliação do eixo de interesse profissão e desenvolvimento profissional docente” e ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPPApe).

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa se mostra importante, pois contribuirá para entender as ações concretas realizadas pela SEDF quanto à formação continuada dos seus

professores. Tal contribuição decorre da própria natureza da pesquisa, caracterizada pela pretensão de se realizar uma síntese que, conforme Gamboa (2008), não se constitui um ecletismo, nem se configura o somatório de partes ou tópicos trazidos de outras abordagens. Trata-se de uma nova forma de enxergar, “(...) conceber e organizar categorias, muitas delas originadas dentro de outras visões, mas recriadas em novas condições e sob outros interesses cognitivos” (p.94-95).

Como as nossas ações de formação de professores no Detran-DF ainda são tímidas, pois estamos apenas começando a pensá-las e concretizá-las, acreditamos que analisar a formação continuada de professores da SEDF – uma vez que essa Secretaria conta com uma rede de formação mais estruturada e mais experiente que a nossa, profissionalmente – abrirá novas perspectivas para o desenvolvimento da nossa profissão, concretizando a contribuição profissional desta pesquisa.

A questão central que nos propomos a responder é: como os professores da rede pública percebem a formação continuada implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal partir de 2009? Desse problema, outros questionamentos surgiram: O que é formação continuada de professores? Que relações podem ser estabelecidas entre formação inicial e continuada de professores? Quais as necessidades e motivações para a participação em eventos de formação continuada? Como deveria ser a formação continuada implementada pela SEDF?

As respostas ao problema e demais questões dependem do alcance dos objetivos do trabalho, sendo o geral: analisar como os professores percebem a formação continuada implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal a partir de 2009. E os objetivos específicos: revelar as concepções de formação continuada no entendimento dos professores; identificar a relação entre formação inicial e continuada de professores; conhecer as motivações e as necessidades dos professores em relação à formação continuada; mapear as proposições dos professores em relação à formação continuada.

Para nortear o estudo, teremos como marco a normatização implementada com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de ensino em 2009: o Decreto n.6755, em que foi instituída a política nacional de formação dos profissionais do magistério. Essa norma é recente e traz um rol de princípios que subsidiarão as ações de formação inicial e continuada adotadas pelas redes públicas de ensino.

A pesquisa foi norteadada pelos seguintes eixos interrelacionados que perpassarão as análises a partir dos dados coletados: formação continuada de professores, relações entre

formação inicial e continuada de professores e motivações e necessidades docentes para a educação continuada. Entendemos que analisar os diferentes fenômenos na formação continuada de professores é percorrer sempre, por meio da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica. Procuramos, neste trabalho, com base no enquadramento legal e conceitual da formação contínua de professores e dos modelos de formação, discutir o papel e a importância dessa formação para o desenvolvimento profissional.

O tema escolhido assume a atualidade – tanto no nível das práticas de formação continuada nas quais se tem buscado uma interação crescente entre formação e trabalho, como no nível da investigação e produção científica – e também a importância e o impacto em nível interindividual, ao buscar entender o processo de formação continuada a partir da percepção do professor.

Nesse sentido, a pesquisa que ora se propõe apresenta um caráter retrospectivo e outro prospectivo. O primeiro analisa a percepção dos professores acerca das ações de formação continuada. O outro estará presente na medida em que poderá contribuir para a elaboração de propostas de formação de professores consoante com as necessidades reais dos docentes.

Entendemos que os saberes específicos da docência, que sustentam o trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essas múltiplas determinações estão relacionadas e valorizam o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade, além de sugerir uma associação radical entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, contextualizar a formação continuada e pesquisá-la pode permitir que esta se transforme e vá além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

Esse trabalho está organizado em seis partes que compõem um todo entrelaçado. Na introdução, apresentamos a temática dentro de uma totalidade, mostrando sua atualidade no cenário educacional. Apontamos o problema e as questões que nortearam o estudo, propondo os objetivos a serem alcançados e mostrando, em linhas gerais, a estrutura da pesquisa.

No primeiro capítulo, discorremos sobre o método usado, o materialismo histórico-dialético, a abordagem qualitativa da pesquisa, bem como os instrumentos (questionários e entrevistas) usados para dialogarmos com a realidade empírica.

No segundo capítulo, buscamos compreender: o trabalho docente e o processo de profissionalização, a formação inicial à luz da legislação, as concepções de formação continuada; apresentamos também um trabalho de revisão da produção teórica sobre formação continuada docente.

No capítulo três, conceituamos políticas públicas, relacionando-as à concretização de direitos, mostrando sua vinculação com organismos internacionais. Revelamos também que, no Distrito Federal, as ações de formação continuada de professores são promovidas por uma escola própria para a formação dos profissionais da educação.

No capítulo quatro, analisamos como os professores percebem a formação continuada promovida pela rede pública de ensino. Mostramos quem são e o que fazem os sujeitos da pesquisa, as concepções de formação continuada reveladas e a sua relação com a formação inicial e revelamos também as motivações e necessidades docentes para a formação continuada.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese do trabalho retomando as questões de pesquisa e apresentando possíveis horizontes para as propostas de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

1. METODOLOGIA, O MOVIMENTO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

Para alcançarmos a essência dos fenômenos, isto é, para irmos, enquanto pesquisadores, além do que mostram as aparências, há a necessidade de buscarmos um direcionamento que nos permitirá ler a totalidade. Essa é a metodologia de pesquisa, ou seja, a forma pela qual dialogamos com a realidade, a fim de compreendê-la, afastando-nos do senso comum rumo à consciência filosófica. Assim, nesse capítulo, pretendemos mostrar a abordagem desta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados. Discorreremos também sobre o método materialista histórico-dialético, que lançaremos mão para analisar a percepção docente acerca da formação continuada implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

1.1. A abordagem qualitativa

Utilizamos a abordagem qualitativa porque esta possibilita interpretar a realidade investigada, uma vez que o investigador qualitativo centra a sua preocupação no processo, e não simplesmente nos resultados obtidos. Entende, ainda, que o conhecimento não representa somente a soma de dados empíricos, mas envolve uma compreensão destes dados dentro de uma totalidade. Portanto, a pesquisa qualitativa não se restringe à compreensão aparente do objeto, mas busca conhecer as relações existentes de um contexto maior, no qual o sujeito histórico é integrante (TRIVIÑOS, 2010).

Esse caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que, nas palavras de González Rey (2002), constitui um dos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, entende a interpretação como um processo em que o investigador “(...) integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31). A abordagem qualitativa, então, considera tanto os interlocutores (fonte dos dados) quanto o pesquisador (responsável pela interpretação dos dados).

O processo de investigação qualitativa proporciona uma quantidade considerável de informações, uma vez que o pesquisador, por estar em contato com a população, tem a possibilidade de conhecer e descrever contextos e acontecimentos. Além disso, investiga o objeto a partir do ponto de vista dos participantes, o que contribui para o desvelamento das contradições entre o objeto e os sujeitos. Destaque-se que do ponto de vista qualitativo, o

conhecimento científico, “(...) não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade da sua expressão” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35). Isso quer dizer que são consideradas as singularidades dos pesquisados dentro, é claro, da análise de uma totalidade. Ressaltamos que, ao escolhermos a abordagem qualitativa, não desprezamos os dados quantitativos obtidos na coleta de dados. A nossa opção revela o enfoque que daremos ao nosso trabalho de mestrado.

Na pesquisa qualitativa, as informações levantadas são interpretadas, sendo que as etapas de coleta e de análise de dados não são momentos estanques. O investigador não inicia o seu trabalho por hipóteses rigidamente determinadas, uma vez que as suposições iniciais podem ser desprezadas e outras podem surgir. A partir dessas novas informações, as suposições podem até mesmo percorrer outros caminhos. Assim, o pesquisador tem de, se não quiser se frustrar, estar preparado para alterar suas expectativas frente a seu objeto de estudo (TRIVIÑOS, 2010).

Nossa pesquisa – que não é uma atividade espontânea, mas dotada de intencionalidade – desenvolveu-se para analisarmos a percepção docente sobre a formação continuada de professores da Rede Pública de ensino do DF, movimento que requereu de nós a apropriação de conhecimentos teóricos ligados ao objeto de estudo. Esse caminho que trilhamos, necessário à análise e compreensão do objeto em suas múltiplas relações dentro de uma totalidade, bem como as contradições que o permeiam, foi fundamental para a elaboração deste trabalho, que se fundamentou no método materialista histórico-dialético, que passaremos analisar.

1.2. Materialismo histórico-dialético: método de apreensão da realidade

Por entendermos que o indivíduo não pode ser analisado separadamente das suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições, adotamos, nessa pesquisa, a orientação pelo método materialista histórico-dialético, referencial no qual nos identificamos, uma vez que “(...) não existe método alheio a uma concepção de realidade” (FRIGOTTO, 2008, p. 78).

Essa perspectiva afirma que a realidade a ser examinada é real, concreta e, por isso, denominada material. É também histórica porque é construída pelos homens enquanto sujeitos, e dialética porque está permeada por contradições e movimentos. A adoção dessa perspectiva metodológica se explica pela necessidade de se compreender o objeto de forma ampla em suas relações com outros elementos que constituem a realidade, uma vez que o

campo educacional não está apartado da realidade como se fosse um aspecto neutro. Antes, está entrelaçado por um conjunto de relações que formam a realidade como ela é.

Outro motivo que nos leva a nos orientar pelo materialismo histórico-dialético como método de análise nesta pesquisa é o fato de nos basearmos na visão dialética do pensamento, entendendo que a realidade não é pré-determinada, não está pronta de forma definitiva, mas em permanente construção histórica. Esse método pressupõe o movimento do pensamento a partir das condições concretas de vida dos sujeitos, considerando a sua historicidade. Em nosso entendimento, esse método é o que melhor nos ajuda a entender a realidade, possibilitando a passagem do mundo das aparências à essência do fenômeno.

O método materialista histórico-dialético tem como ponto de partida os dados empíricos presentes na realidade. O ponto de chegada é o concreto pensado. “Essa trajetória demanda do homem cognoscente um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos” (FRIGOTTO, 2008, p. 79-80). Daí a necessidade de se revisitar a teoria como fundamentadora da análise, motivo pelo qual nos assentamos em sólidas bases teóricas para fundamentar nossas afirmações. Esse trabalho de ir além das aparências exige um enorme esforço intelectual, mas “(...) a ciência seria supérflua se essência e fenômeno fossem coincidentes e não contraditórios” (CURY, 2000, p.23).

Assim, adotamos o movimento de partir do real, revisitar a teoria para subsidiar nossa compreensão e retornarmos a essa prática, agora com uma visão de mundo mais ampliada, com mais condições de entender o singular dentro de uma pluralidade, pois:

O objetivo da pesquisa, portanto, deve ser compreender e transformar o concreto. Para isso deve-se transpor, pela faculdade de abstração, o concreto-dado, produzindo o concreto-pensado, que é o concreto-dado transposto para a mente humana. Trata-se de buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos, o que é um processo árduo no qual se tem de criar e recriar os acontecimentos, revelando suas contradições vinculadas a uma totalidade, apanhando os nexos internos e particulares que constituem a problemática. Na mediação que se completa, a pesquisa apanha o que é essencial e o que é aparente (SILVA, 2008, p.22).

Para analisar o objeto desta pesquisa, adotamos as seguintes categorias metodológicas: totalidade, mudanças qualitativas, contradição e movimento. “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 2000, p.21).

Essas categorias nos ajudam a compreender o real dentro da sua singularidade inserida numa universalidade. Não são estáticas, prontas, acabadas, mas retratam as condições do tempo e lugar que emergem. Ajudam-nos a interpretar os fenômenos porque “(...) oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações

das propriedades, nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são constituintes da realidade” (CURY, 2000, p. 26-27).

Desse modo, as categorias não são estanques, mas se complementam mutuamente numa relação de diálogo. Abordaremos, nesse trabalho, as características de cada uma delas separadamente, apenas para efeitos didáticos, pois de modo algum poderíamos desvinculá-las do movimento de interpretação do real.

A categoria totalidade afirma que os elementos que compõem o concreto não estão isolados, soltos na realidade, mas fazem parte de uma estrutura maior e integram um conjunto. Tudo se relaciona dentro de um contexto maior.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração, situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo e na interação das partes (KOSIK, 2002, p.150).

Compreender que existe uma totalidade implica entender que existem elementos que, conectados, entrelaçados, integram um todo, formando uma complexidade. É essa relação entre as partes que explica o conjunto. Para Cury (2000), “(...) o todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha” (p.38).

A totalidade está relacionada à contradição porque “(...) cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real” (CURY, 2000, p. 35). Assim, pela totalidade, entendemos que o fenômeno, para ser compreendido, requer a análise em relação a ele próprio e aos demais fenômenos que compõem a realidade.

Para se entender as concepções, as ações e as perspectivas da formação continuada de professores no Distrito Federal há a necessidade de se compreender a totalidade em que ela está inserida. Assim, é preciso entender que a formação não se constitui como a soma de partes isoladas, mas que, fazendo parte de uma totalidade maior, é constituída por peculiaridades que a tornam o que é. Isto quer dizer que tudo se relaciona dentro de um macro contexto. A formação continuada dos docentes se traduz por meio de fenômenos concretos que nos trazem informações sobre a realidade, ao mesmo tempo em que escamoteia essa mesma realidade. Daí a importância da pesquisa investigativa como forma de compreender como essas partes estão dentro de um contexto maior.

Ressaltamos que a formação continuada de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal não existe em si mesma, mas é historicamente construída. Ela também não

está acabada, pois a realidade não está pronta, mas em constante transformação. Segundo Cury (2000), a totalidade não constitui um todo perfeito, pronto,“(...) determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (p.35).

Pela categoria das mudanças qualitativas, entende-se que pequenas mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas. Isso quer dizer que “(...) as mudanças não acontecem num mesmo ritmo. Pequenas alterações quantitativas podem ocasionar uma mudança qualitativa, marcada por transformações radicais” (PACHECO; MENDONÇA, 2006, p. 33). Mudanças no enfoque da formação continuada de professores, ainda que aparentemente ínfimas, quantitativamente irrelevantes, podem nos levar a alterações consideráveis no que diz respeito ao trabalho que é realizado pelo professor.

A categoria da contradição nos permite entender que a realidade é constituída por forças contrárias que, ao mesmo tempo, se unem e se opõem. Essas forças opostas chocam-se a todo momento, criando novas situações. “A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento” (CURY, 2000, p. 27).

Vale lembrar que a realidade é dinâmica, marcada pelo momento histórico: “(...) cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se desenvolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura” (CURY, 2000, p. 31). Assim, os elementos apresentam-se com suas peculiaridades, dentro de uma singularidade que está numa totalidade.

O materialismo histórico-dialético pode nos ajudar a compreender as contradições existentes nos processos de formação continuada de professores. Isso significa que, com o uso da lente dialético-materialista, buscamos desvelar as forças opostas que impulsionam esse aspecto ligado à profissionalização docente, com a intenção de analisar a realidade concreta da formação docente, estabelecendo relações com as políticas de formação e as necessidades formativas dos professores.

Desse modo, consideramos, nesse estudo, que há uma realidade concreta permeada por contradições, e é nesse cenário que se materializa a formação continuada de professores. Existem, quanto à formação continuada, os interesses da SEDF e dos professores. Cada polo dessa relação tem sua visão de mundo, suas perspectivas contraditórias que convivem em um mesmo lapso temporal. Por exemplo, não se pode afirmar que o conceito de trabalho seja o mesmo para docentes e gestores porque eles estão em situações diferenciadas, cada qual com seus interesses.

Essa realidade concreta que buscamos compreender não é um dado estático, mas está em constante movimento. O movimento implica dizer que as partes que formam o todo estão interrelacionadas num processo de continuidade. Não se fala em uma realidade pronta, acabada, mas numa singularidade inserida numa universalidade em que são estabelecidas relações cada vez mais complexas. No mundo capitalista, “(...) o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social” (CURY, 2000, p.33).

Esse movimento de interpretar o real, dentro de uma totalidade, a partir das suas contradições, como dito anteriormente, parte dos próprios indivíduos vivos, do concreto. Nesse sentido, para nós, “(...) as premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência (...)” (MARX; ENGELS, 2001, p.10).

Tendo este olhar e visão de mundo como premissas, passamos a desenvolver a pesquisa. Esta foi realizada em duas etapas distintas e interdependentes: a revisão bibliográfica e a empírica. A primeira foi realizada durante o primeiro ano no programa de mestrado. Fizemos leituras e análises da produção teórica sobre o tema com o objetivo de nos aproximarmos do objeto de estudo e também para construirmos o nosso projeto de mestrado que seria apreciado quando da qualificação, momento em que recebemos a contribuição da Banca Examinadora.

Ao nos valermos de produções feitas por outros homens, ressaltando a importância do trabalho produzido pelo outro, reafirma-se nossa condição de ser social. Esse movimento de apropriação do conhecimento elaborado pelo outro nos possibilitou uma construção mais complexa, pois não partimos do zero, mas contribuímos para a ampliação do conhecimento já existente. Isso confirma a nossa identidade como ser histórico.

Esse trabalho de revisão (e aqui mais uma vez retomamos o conceito de trabalho como atividade intencional) contribuiu tanto para a elaboração dos nossos instrumentos de pesquisa quanto para a análise do material coletado. Esse movimento foi crucial para a realização da pesquisa porque “O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

A base empírica recaiu sobre a percepção docente nas ações de formação continuada de professores implantada pela SEDF no período de 2009 a 2011. Esse marco temporal se deve ao fato de tomarmos como referência o Decreto n. 6.755 de 2009, que trata da política

nacional de formação docente. Essa etapa envolveu dois momentos: a coleta e a análise dos dados, que passaremos a discutir.

1.3. Procedimentos metodológicos para coleta dos dados

Para coletar os dados, entramos em contato com a realidade concreta. Por isso, nos valem de instrumentos, uma vez que nossa relação com o mundo não é direta, mas mediada. Esses instrumentos são meios criados pelo homem, no seu processo histórico de elaboração da cultura, para interagir com o mundo.

Utilizamos dois instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas. A escolha desses instrumentos, e não outros, é porque o processo de pesquisa não é neutro, mas caracterizado pela intencionalidade. Nesse sentido, estes seriam os que melhor captariam o fenômeno, possibilitando-nos o trabalho de análise para o alcance da essência do real.

O questionário é um instrumento usado para coletar dados, constituído de questões a serem respondidas na modalidade escrita, sem a intervenção direta do investigador (MOROZ, 2006). Trata-se, portanto, de um procedimento que não requer necessariamente a presença do pesquisador e pode ser respondido por um número elevado de pessoas ao mesmo tempo. Os nossos contêm perguntas abertas e fechadas. As abertas foram úteis para captarmos as opiniões não abrangidas nas perguntas fechadas.

Decidimos aplicar questionários nas 14 Diretorias Regionais de Ensino do DF (DREs)¹ para mapearmos o entendimento dos professores das diferentes regiões administrativas do DF. O conjunto foi composto por 167 professores e orientadores educacionais² que atuam nos três níveis de educação básica³, nas diversas regionais de ensino do DF. São elas: Diretoria Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, do Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, de Paranoá, Planaltina, do Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, de Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Optamos por aplicar questionários a, pelo menos, 10 professores de cada DRE, o que, em princípio, somariam 140 questionários. No entanto, em razão do movimento próprio da

¹ Em dezembro de 2011, a SEEDF passou por uma reestruturação. As DREs passaram a se chamar Coordenações Regionais de Ensino (CREs).

² Os orientadores educacionais e os professores, por terem a licenciatura como formação inicial, serão tratados indistintamente como professores, embora exerçam atividades distintas na escola, uma vez que a função precípua dos primeiros não é a docência em sala de aula.

³ Conforme art. 20 da LDB, são níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

coleta de dados, obtivemos 167 questionários. Em algumas DREs, como Ceilândia, por exemplo, conseguimos mais do que o esperado. Em outras, como Gama e Paranoá, não obtivemos o que se pretendia. O número de questionários foi assim distribuído: Brazlândia, 20; Ceilândia, 18; Gama, 8; Guará, 10; Núcleo Bandeirante⁴, 10; Paranoá, 8; Planaltina, 9; Plano Piloto e Cruzeiro⁵, 9; Recanto das Emas, 11; Samambaia, 9; Santa Maria, 18; São Sebastião, 11; Sobradinho, 12 e Taguatinga⁶, 15.

Em princípio, requeremos a autorização da Secretaria de Educação do DF (SEDF) para realizarmos a pesquisa (Apêndice A). De posse do documento com seu respectivo deferimento, fomos às escolas públicas e solicitamos o preenchimento dos questionários (Apêndice B) aos professores, que tiveram o anonimato garantido pelo preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). As escolas das DREs de Taguatinga, Ceilândia, Samambaia e Recanto das Emas foram escolhidas por termos colegas que ali trabalham, o que facilitou o nosso acesso. Nas demais, as instituições de ensino foram escolhidas aleatoriamente. Aplicamos questionários a professores que atuam em Centro de Educação Infantil⁷, Escola Classe⁸, Centro de Ensino Fundamental⁹, Centro Educacional¹⁰, Centro de Ensino Médio¹¹, Centro de Ensino Especial¹², Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹³, Escola Parque¹⁴ e Centro Interescolar de Línguas (CIL)¹⁵.

Houve dificuldade na aplicação dos questionários no início porque nem sempre os interlocutores se mostravam dispostos a deixar suas atividades profissionais para contribuir

⁴ Esta DRE abrange as cidades do Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Riachos Fundo I e II.

⁵ Esta DRE abrange as seguintes Regiões Administrativas: Brasília, Lago, Sul, Lago Norte, Sudoeste e Octogonal.

⁶ Esta DRE inclui a cidade Águas Claras.

⁷ Destinado a oferecer, exclusivamente, a educação infantil.

⁸ Destinada a oferecer as séries e anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer os 6º e 7º anos/5º e 6º séries e o 1º e o 2º Segmentos de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

⁹ –Destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1º e 2º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ Destinado a oferecer as séries/anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Destinado a oferecer o Ensino Médio e/ou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

¹² Destinado a oferecer atendimento para alunos, cujas condições requerem apoios específicos e diferenciados daqueles que a escola regular pode ofertar ou a alunos matriculados em classes comuns do ensino regular para o desenvolvimento de atividades de complementação pedagógica.

¹³ Destinado à proteção e à promoção social da criança e do adolescente, bem como à oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

¹⁴ Destinada a oferecer atividades intercomplementares ao currículo desenvolvido em Escolas Classe e em Centros de Ensino Fundamental.

¹⁵ Destinado a oferecer, exclusivamente, língua estrangeira moderna em caráter de formação complementar aos alunos matriculados a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, bem como no 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

com a pesquisa em razão de estarem atarefados com reuniões pedagógicas, conselho de classe, correção de avaliações e também em coordenação pedagógica individual. Vale lembrar que os professores com carga horária de 40h semanais têm 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica.

Portanto, diante de algumas infrutíferas visitas às escolas das diversas DREs, solicitamos à gerência de formação da EAPE a autorização para irmos às salas de aula daquela escola de formação para aplicar os questionários, uma vez que o critério usado era o fato de o professor ter participado (2009-2011) ou ainda estar participando de algum evento de formação continuada. A EAPE nos concedeu autorização e ainda nos sugeriu que fôssemos aos polos de cursos nas DREs.

Com essa alternativa, fomos às salas em que estava sendo ministrado o curso: “Da Cor da Cultura” em Brazlândia, no Gama, no Plano Piloto/ Cruzeiro, em Santa Maria, Sobradinho e Planaltina. Em Taguatinga, além da escola, fomos onde estava sendo ministrado o curso Pró-letramento. Em Planaltina, além do local onde estava sendo ministrado o curso, fomos a uma escola. No Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá e em São Sebastião, fomos a escolas aleatórias. Escolhemos escolas mais próximas da entrada da cidade por apresentarmos dificuldade de deslocamento em razão de possuímos pouco contato físico com algumas cidades.

Com esse novo procedimento, conseguimos aplicar o mínimo pretendido de questionários. Ao final da aplicação dos referidos instrumentos, perguntávamos aos professores se havia interessados em participar da entrevista (Apêndice D). Apenas no Gama não houve candidatos. Todos os entrevistados assinaram o termo consentimento livre e esclarecido, assegurando-lhes seu anonimato.

Quanto à forma, os questionários contavam com 17 perguntas fechadas e três abertas. No que se refere ao conteúdo, abordamos a formação acadêmica, o tempo de serviço e a carga horária semanal na SEDF, a atividade e a modalidade educação básica de atuação, o motivo de participar das ações de formação continuada e o espaço em que ela deve ocorrer, se já houve desistência de cursos, dentre outros. Nas perguntas abertas, indagamos o conceito de formação continuada de professores, as relações existentes entre formação inicial e contínua e se as ações de formação continuada promovidas pela SEDF atendem às necessidades docentes.

No tratamento dos dados obtidos pelos questionários, quanto às questões objetivas, utilizamos a ferramenta informatizada *Encuesta Fácil*, que facilitou a sistematização semântica das informações coletadas, sendo que a nós coube a organização analítica dos

dados. Trata-se de um programa disponível na Internet, que permite a sistematização de questionários de pesquisas. Se o número de instrumentos for inferior a 100, a conta será gratuita, devendo o usuário apenas se cadastrar com um endereço eletrônico. Para um número superior de questionários por pesquisa, pode-se contratar o programa por 30 dias ou por um período anual. Há uma série de vantagens na utilização do programa: é de fácil cadastro e acesso; pode-se acessá-lo de qualquer computador e, embora esteja na língua espanhola, há a tradução para o português.

Ao analisarmos os dados, buscamos observar as contradições presentes no fenômeno examinado. Tentamos compreendê-lo como partícipe de uma totalidade maior e como um aspecto dotado de movimento, ou seja, como aspecto que não está estático como uma realidade pronta e acabada, mas como algo que pode ser modificado.

Quanto às questões discursivas, as respostas foram organizadas em categorias determinadas após mergulho analítico do material, que nos possibilitou conhecer as partes de um todo chamado formação continuada de professores, seus nexos constitutivos e também suas contradições.

A entrevista, instrumento de pesquisa em que pesquisadores e pesquisados têm a chance de interagir entre si, possibilita ao pesquisador a captação mais refinada das impressões do entrevistado, que podem expressar as suas opiniões de maneira mais explícita. Ela é valiosa porque “(...) permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nossas entrevistas semiestruturadas - aquelas que se desenvolvem a partir de um roteiro prévio aplicado de maneira não rígida, permitindo movimentos de adequações - foram propostas face a face com a gerente de formação da EAPE (Apêndice D) e com, pelo menos, um professor de cada DRE¹⁶. Para responder tanto as entrevistas quanto os questionários, os professores teriam de ter participado (no período de 2009 a 2011) ou ainda estar participando de programas de formação continuada promovidos pela EAPE. Foram realizadas 13 entrevistas distribuídas pelas Diretorias Regionais de Ensino.

As entrevistas foram gravadas em meio eletrônico e, posteriormente, transcritas. Na passagem da modalidade oral para a escrita, usamos a linguagem assim como se apresentou, inclusive com erros do ponto de vista da norma padrão.

¹⁶ Não houve entrevista na DRE do Gama.

De posse dos dados, passamos, então, a analisá-los, o que mostraremos a seguir.

1.4. Análise dos dados: da síncrese à síntese

Os dados que coletamos em si não dão conta de desvelar a realidade, daí a necessidade de análise pelo homem que, com o uso de signos e instrumentos, poderá avançar das aparências à essência dos fenômenos. Esse movimento pressupõe a reflexão que tem como ponto de partida a realidade aparente (empírica) que, por meio da elaboração do pensamento fundamentada pela teoria, nos permite a produção da cultura. Esse esforço humano é típico da teoria materialista, que

(...) distingue um duplo contexto de fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são em um segundo tempo, imediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real (KOSIK, 2002, p. 57).

Esse trabalho analítico é o que nos permite elaborar sínteses e avançarmos do senso comum em direção à raiz dos fenômenos, pois é nesse momento da pesquisa que podemos estabelecer conexões e desvelar contradições dos fatos que permeiam a problemática. Ademais,

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, análise mecânica e empiricista, passando assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2008, p. 88-89).

É nesse estágio do processo de pesquisa que temos a oportunidade de decompormos o todo em suas partes para, partindo do singular alcançarmos o todo e, em seguida, à singularidade retornarmos agora com uma visão sintética. É o movimento da síncrese à síntese, momento em que podemos criar o novo, característica que diferencia o nosso trabalho da atividade dos animais. Nesse momento, examinamos o material coletado a partir das categorias pré-estabelecidas.

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. As categorias devem estar contextualizadas de forma que não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se meschem de realidade e de movimento. Possuem, portanto, simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política (...) assim, as categorias só adquirem real consciência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou congelamento de movimentos (CURY, 2000, p. 21).

No movimento de análise dos dados, tentamos relacionar as questões do questionário entre si e com as entrevistas. Ao analisarmos o conteúdo dos dados, identificamos as seguintes categorias temáticas: i) os sujeitos da pesquisa: quem são e o que fazem os professores da SEDF; ii) formação continuada docente: sua política e o seu planejamento; iii) concepções de formação continuada e sua relação com a formação inicial; iv) motivações e necessidades docentes para a formação continuada.

Esse trabalho dialogou com a produção teórica sobre o assunto, ou seja, com os trabalhos que pesquisaram e discutiram o processo de profissionalização docente e a formação inicial e continuada de professores desenvolvidos ao longo dos tempos, o que apresentaremos no capítulo seguinte.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRABALHO, CONCEPÇÕES E PESQUISAS

A formação de professores, como afirmado no início do trabalho, é uma temática que tem adquirido destaque nas políticas adotadas no campo educacional. Ora é vista como um meio para alcançar a qualidade do ensino, ora como uma necessidade para atender às exigências do mundo atual. Independentemente do enfoque que lhe é conferido, o tema é de importância, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia a dia das escolas brasileiras.

Dada a importância dessa temática para o desenvolvimento do nosso trabalho, nesse capítulo abordaremos o processo de profissionalização docente, a formação inicial à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as concepções de formação continuada de professores desenvolvidas ao longo dos tempos. A seguir, apresentaremos uma revisão da literatura acerca da produção de trabalhos sobre formação continuada docente.

O vocábulo formação significa ato, efeito ou modo de formar. Já formar significa dar forma a algo, conceber, constituir (FERREIRA, 2001). Com base na interpretação semântica da palavra, podemos inferir que a formação docente diz respeito ao movimento de constituir o professor, de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição do ser docente liga-se à ideia de inacabamento: tem início, e nunca tem fim; é inconcluso (VEIGA, 2009).

A formação de professores, que em nosso entendimento é um direito dos professores. Nas palavras de Silva (2011),

(...) é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (p. 15).

Esse processo de formação apresenta dois momentos indissociáveis: o inicial e o continuado. A primeira etapa, a inicial, é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o indivíduo já possui a certificação que lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se no exercício da atividade e como investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática.

A formação inicial de professores, como afirmado anteriormente, diz respeito à aquisição do título que lhe permitirá ao sujeito uma profissão. É a “(...) formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal” (BORGES, 2010, p.

53). A autora completa afirmando que é a formação inicial que “(...) estabelece o marco identitário da profissão docente” (BORGES, 2010, p.53). Portanto, é a partir da formação inicial que somos caracterizados como profissionais da docência.

A formação continuada de professores, a nosso ver, refere-se às ações que movimentam os conhecimentos impulsionados no processo formativo inicial. Trata-se não de um acúmulo ou uma sequência linear de saberes, mas da constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, a fim de melhor compreendê-la (para nela interferir), mostrando as suas contradições, configurando o triplo movimento dialético, que tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno à prática, agora, com uma visão de mundo mais ampliada.

A formação inicial e continuada de professores não são aspectos isolados do desenvolvimento profissional, mas estão ligadas à profissionalização docente, processo que discutiremos a seguir.

2.1. O trabalho docente e o processo de profissionalização

Para discutirmos o processo de profissionalização é necessário distingui-lo de outros termos, a saber, profissão, profissionalidade e profissionalismo.

O termo profissão está ligado a uma construção que requer o domínio de um saber específico adquirido numa instituição de formação, conferindo-lhe unidade com seu grupo profissional e um código que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais. Nas palavras de Popkewitz (1995), “(...) o rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (p. 40).

A profissionalidade docente está ligada àquilo que é específico na atividade docente, ou seja, refere-se ao “(...) conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Ou seja, diz respeito a requisitos que formam alguém um professor e está relacionada à qualificação profissional para o exercício da atividade.

O profissionalismo está relacionado ao exercício coerente da profissão. Espera-se que professor tenha domínio da matéria de ensino e dos aspectos pedagógicos inerentes ao seu trabalho. Significa também a participação nas discussões do projeto político-pedagógico,

pressupondo dedicação na condução do seu trabalho. É contrário, portanto, a improvisações. Assim,

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (LIBÂNEO, 2008, p.75).

Vale ressaltar que o profissionalismo está relacionado às condições de trabalho, à formação docente e à remuneração digna. Assim, o profissionalismo pede profissionalização e esta requer profissionalismo, pois um professor despreparado do ponto de vista profissional, recebendo baixa remuneração, trabalhando em condições precárias terá dificuldades de trabalhar com profissionalismo. Por outro lado, um docente muito dedicado, que gosta da sua profissão “terá pouco êxito na sua atividade profissional se não apresentar as qualidades e competências consideradas ideais a um profissional, isto é, os requisitos da profissionalização” (LIBÂNEO, 2008, p. 76).

Ao constituir-se como professor e desempenhar a profissão simultaneamente ocorre o processo de profissionalização docente que diz respeito ao trabalho da categoria (e, portanto, coletivo) para que a profissão desenvolva um status reconhecido socialmente e que leva os profissionais a alcançar condições que garantam “um exercício profissional com qualidade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

Nas palavras de Veiga (1998),

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico (p.76).

A profissionalização trata-se, portanto, de um processo não linear, mas marcado por lutas e conflitos que, de acordo com Nóvoa¹⁷ (1999), envolve duas dimensões e quatro etapas. As dimensões referem-se aos conhecimentos e às técnicas necessárias ao exercício do magistério e às normas e aos valores éticos ligados às relações estabelecidas pelo corpo docente. As etapas são: o exercício da profissão em tempo integral; o estabelecimento de

¹⁷ António Nóvoa descreve o processo de profissionalização portuguesa, mas por analogia podemos associá-lo ao caso brasileiro porque nosso processo identifica-se com o lusitano.

fundamento legal para o exercício da docência; a criação de instituições específicas responsáveis pela formação docente e a constituição de associações profissionais docentes.

Quanto às dimensões do conhecimento e às técnicas necessárias ao exercício docente, Nóvoa (1999) afirma que os professores “(...) possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente” (p. 20). Esses saberes, explícitos na análise realizada pelo autor lusitano acerca dos cursos de formação de professores, são marcados por três esferas: a metodológica, ligada às técnicas e aos instrumentos de ensino; a disciplinar, referente a uma área do conhecimento, e a científica, relacionada às ciências da educação.

A segunda dimensão, a das normas e dos valores éticos ligados às relações estabelecidas pelo corpo docente, liga-se ao fato de que “(...) a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização e que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade” (NÓVOA, 1999, p. 20).

No que concerne às etapas do processo de profissionalização do professorado, descritas por Nóvoa (1999), a primeira afirma que a profissionalização dos professores passa pelo exercício do magistério como atividade principal. Rejeita-se, então, a docência como atividade secundária, tal como exercida nos primórdios da constituição profissional dos professores¹⁸. Entender a docência como uma profissão principal é permitir que os docentes concebam, avaliem e tenham a visão do seu trabalho no todo, não configurando como meros executores de algo que outros planejaram.

O exercício da docência em tempo integral faz com que o magistério não seja uma atividade passageira, mas um trabalho no qual os professores dedicam seus esforços profissionais. Essa perspectiva fortalece a profissão, “(...) pois contraria a lógica de uma passagem pelo ensino, à espera de encontrar uma coisa melhor” (NÓVOA, 1999, p. 25).

A segunda etapa, o estabelecimento de fundamento legal para o exercício da docência, pressupõe que somente os licenciados, os preparados legalmente, podem exercer a docência. Isso faz com que a docência não seja exercida por quem quer, mas por aqueles que têm a devida preparação legal. Este aspecto confirma a condição de professores e fortalece a de um corpo de profissionais.

¹⁸ Em seus primórdios, a profissão docente desenvolveu-se como uma ocupação de segunda ordem a ser exercida por religiosos (NÓVOA, 1999). Essa ligação com a Igreja vinculou a atividade docente à ideia de sacerdócio, de vocação, de amor incondicional à causa.

A terceira etapa refere-se à criação de instituições específicas responsáveis pela formação docente. Parte-se do pressuposto de que a formação docente deve ocorrer em espaços expressamente destinados a essa finalidade.

O fato de a profissão docente ter sido exercida sem a adequada preparação em instituições específicas contribuiu para o entendimento do magistério como vocação e sacerdócio, condições que prescindem de preparação técnica.

A constituição de associações profissionais docentes, a quarta etapa, pressupõe que os professores precisem se organizar para o desenvolvimento de um espírito de unidade na profissão docente. O professor que tem o magistério como atividade principal (1ª etapa), que possui licença para o exercício profissional (2ª etapa) e que é formado por instituições especificamente constituídas para esse fim (3ª etapa) sente a necessidade de se organizar.

No Brasil, segundo Vicentini e Lugli (2009), as primeiras iniciativas de organização do magistério em associações específicas datam da segunda metade do século XIX e foram concebidas por docentes primários do Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Todavia, somente no início das primeiras décadas do século XX é que passaram a se “(...) constituir entidades cujas ações em prol da melhoria do estatuto socioprofissional do magistério tornaram-se mais significativas à medida que coincidiram com a estruturação do campo educacional em cada estado brasileiro” (p. 102).

Quanto à remuneração docente, elemento importante para o profissionalismo e a profissionalização, é sabido que a dos professores não é das melhores se comparada à de outras profissões. Essa situação pode ser explicada pela própria constituição da profissão, que teve suas origens associadas às ideias de vocação e ao sacerdócio, não necessitando, então, de contraprestação pecuniária ou sendo essa irrisória.

Vale lembrar que uma remuneração condigna com a natureza da atividade profissional diz respeito não só ao professor na sua individualidade, mas a toda uma profissão, pois a “profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo a que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e de dedicação exclusiva” (VINCENTINI E LUGLI, 2009, p. 91).

Recentemente, tivemos um avanço quanto a esse assunto: a publicação da Lei nº11.738 de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O valor do piso salarial previsto é de R\$ 950,00¹⁹ para professores, com a jornada de, no máximo, 40 horas semanais, que possuem formação em nível médio na modalidade Normal, prevista no art. 62 da LDB. Abaixo, temos uma tabela de 2006, dois anos antes da publicação da lei que mostra a remuneração dos professores, bem inferior à prevista na lei, confirmando a importância da norma.

Tabela 1 - Estatísticas do rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais).

Nível de Ensino	Ocupação/Escolaridade	Setor			
		Privado		Público	
		Média	Mediana	Média	Mediana
Educação Infantil		559	400	739	568
	Profs. com nível superior	898	670	1.120	900
	Profs. com nível médio	460	350	613	500
Ensino Fundamental		735	525	912	745
	Profs. com nível superior no E.F. (1ª a 4ª)	814	600	1.017	800
	Profs com nível superior no E.F (5ª a 8ª)	997	800	1.106	970
	Profs. com nível médio no E.F	549	400	696	516
	Profs. leigos no E.F	498	350	574	400
Ensino Médio		1.403	1.000	1.403	1.300

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

No Distrito Federal, se compararmos o salário dos professores da rede pública de ensino com outros servidores, facilmente verificaremos que se situa entre as mais baixas remunerações pagas ao funcionalismo público da capital. A tabela a seguir mostra a remuneração dos servidores do GDF por cargo e salário com 40 horas semanais.

¹⁹ Em 2011, esse valor foi reajustado em 15,85%, passando para a quantia de R\$ 1.187,00.

Tabela 2 - Tabela de remunerações dos servidores civis do DF – Tabelas reajustadas em 2011.

Cargo	Carga horária	Remuneração	Vigência
Procurador de ass. Judiciária - 2ª categoria	Não consta	19.513,73	Jan 2011
Procurador do DF - categoria I	Não consta	19.513,73	Jan 2011
Auditor - fiscal da receita do distrito federal	40	12.296,43	Dez 2011
Regulador de serviços públicos e advogado	40	11.243,18	Jun 2011
Auditor de controle interno	40	9.511,49	Jan 2011
Médico	40	7.838,57	Set 2011
Analista de gestão educacional - especialidade medicina - classe única	40	7.838,57	Set 2011
Analista de desenvolvimento e fiscalização agropecuária - especialidade medicina	40	7.838,57	Set 2011
Analista de atividades rodoviárias - especialidade medicina	40	7.838,57	Set 2011
Analista de atividades de limpeza pública - especialidade medicina	40	7.838,57	Set 2011
Auditor de atividades urbanas e auditor fiscal de atividades urbanas	40	7.700,68	Out 2011
Analista de apoio às atividades jurídicas	40	6.626,00	Jun 2011
Analista de planejamento e gestão urbana	40	5.945,86	Abr 2011
Especialista em transportes urbanos e analista de transportes urbanos	40	5.939,87	Jun 2011
Analista fazendário	40	5.763,40	Mar 2011
Músico da OSTNCS	40	5.591,47	Jun 2011
Especialista em saúde	40	5.344,96	Set2011
Analista de atividades de defesa do consumidor e fiscal de defesa do consumidor	40	5.293,30	Jan 2011
Analista de atividades do meio ambiente	40	5.293,30	Jun 2011
Analista de atividades culturais	40	5.284,30	Jun 2011
Especialista em assistência social	40	5.284,30	Agosto 2011
Especialista em políticas públicas e gestão governamental	40	5.284,29	Maior2011
Enfermeiro	40	5.046,31	Set 2011
Analista de apoio à assistência judiciária	35	4.641,22	Out 2010
Agente de atividades complementares de segurança pública	40	4.231,42	Ago 2011
Magistério Público – prof Classe A – Com DE	40	4.128,01	Set 2011
Magistério Público – prof Classe A – sem DE	40	2.997,97	Set 2011

Fonte: GDF/ Tabelas de remuneração (2011).

Em relação a esse assunto, não podemos deixar de registrar que o salário pago ao trabalhador revela uma realidade: a de que vivemos em uma sociedade de classes, que é marcada pela relação entre os detentores dos meios de trabalho e os que vendem sua força de trabalho em troca de salário.

Assim, o trabalho, conforme a introdução deste estudo, é uma atividade humana dotada de intencionalidade. Não é, portanto, uma simples atividade instintiva ou fortuita. O trabalho diferencia o homem dos demais animais, pois, por meio dele, o sujeito tem a possibilidade de transformar a natureza a seu favor. Dessa forma, o homem cria historicamente a sua existência, marcando o seu contexto histórico-social.

Toda história humana se funda na existência de indivíduos vivos. Estes sujeitos são portadores de necessidades que, por isso, vão à natureza para satisfazer as suas necessidades por meio do trabalho. Dessa forma,

(...) para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material (...) (MARX; ENGELS, 2001, p. 21).

Uma vez satisfeitas essas necessidades do homem, ele tenta saciar outras tantas que surgem por meio da criação de instrumentos e pelo trabalho, adequa a natureza para o atendimento das suas necessidades. Assim, o homem, para criar instrumentos, modifica a natureza com a qual se relaciona por meio do seu trabalho.

O professor, como sujeito histórico, se relaciona com a natureza por meio do trabalho que, conforme entendimento de alguns autores, é imaterial, uma vez que: “(...) o produto não é separável do ato de produção, ou seja, o ato de produção e o de consumo são simultâneos” (ASBAHR; SANCHES, 2006, p. 68). Essa vinculação se dá porque o trabalho docente (o ato pedagógico) e os alunos estão ligados, pois estes participam daquele. A aula é concretizada e “consumida”, ao mesmo tempo.

Os estudantes participam da elaboração do saber, já que não saem de uma aula como entraram, mas com uma capacidade de compreensão de mundo mais ampliada. Nesse sentido, “(...) o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

O trabalho docente, além de ser imaterial, é também vivo e pode ser produtivo ou improdutivo. Morto é o trabalho “incorporado aos instrumentos de produção” e vivo aquele que “(...) se incorpora diretamente ao produto pelo trabalhador” (PARO, 2008, p. 53).

Ser “produtivo” e “improdutivo” não se refere à utilidade ou não do trabalho, mas à característica de produzir ou não a mais-valia, isto é, de valorizar o capital. A mais-valia refere-se ao valor não pago pelo trabalho realizado pelo trabalhador. Sua apropriação pelo capitalista constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade (PARO, 2008).

Assim, o trabalho do professor que atua na iniciativa privada gera a mais-valia. No caso do “(...) trabalho dos funcionários públicos, como os da área de educação, representa mero gasto, não um investimento para fazer ampliar a quantidade de dinheiro aplicada e, portanto, não produz mais-valia” (OLIVEIRA, 2006, p. 94).

O trabalho docente, que não é um fim em si mesmo, mas é mediado para alcançar algo, está relacionado à função da escola que, segundo Silva²⁰, é

(...) elevar moral e intelectualmente o homem, constituir esse homem de saberes e competências para compreender e interferir na sua realidade. Para isso, ele precisa da constituição de um pensamento conceitual, de uma elevação da consciência do senso comum para consciência filosófica. Nesse sentido, esse homem precisa ter uma relação predominantemente com o saber, com o desvelamento dessa realidade.

Essa afirmação de que a escola tem a função de dotar os sujeitos de conhecimentos por parecer simples demais é que precisa ser lembrada, pois o que é óbvio corre o risco de ser esquecido. Então, reafirmamos que a função clássica da escola é “(...) a transmissão-assimilação do saber sistematizado (...) clássico é aquilo que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2008, p. 18). E é assim mesmo: a função da escola não mudou. A sua organização é que tem se alterado, de acordo com as mudanças na totalidade da qual faz parte.

É por meio das intervenções planejadas pelo docente, configurando a dimensão política do seu trabalho, que os alunos poderão apropriar-se do conhecimento. Nesse processo,

(...) parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) esse conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético= “concreto”) (VASCONCELOS citado por GASPARIN, 2009, p.50).

Os professores desenvolvem o seu trabalho em condições objetivas. Estas constituem um dos aspectos da profissionalização. As condições de trabalho dos professores são alvo de

²⁰ Conceito obtido em janeiro de 2011, durante a aula da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, na disciplina “Tópicos em formação dos profissionais da educação”, do Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília.

muitas críticas pelos docentes, pela atual estrutura das escolas e da carreira docente, sendo que esta condição está relacionada diretamente à atividade docente.

A precariedade das condições de trabalho docente não é um problema recente, mas atravessou toda a história da educação brasileira e do processo de profissionalização docente, ou seja, a forma pela qual nossas escolas e a carreira docente se mostram são resultado de um processo histórico de constituição da nossa educação escolar. É preciso considerar, todavia, “(...) que a organização escolar atual era ignorada em grande parte do país nos séculos XVII e XVIII” (VINCENTINI e LUGLI, 2009, p. 75), o que explica a realidade precária de muitas escolas brasileiras e do trabalho docente.

A realidade docente que conjuga baixos salários e condições inadequadas de trabalho pode levar o professor a adoecer e entrar num processo de *burnout*, fazendo-o desistir da profissão. *Burnout* é uma palavra inglesa que significa queimar (para fora) completamente, perder a energia. Trata-se de uma expressão usada para designar uma síndrome em que o trabalhador perde a energia de desenvolver o seu trabalho. A síndrome envolve três elementos: a exaustão emocional (o trabalhador tem seus recursos emocionais esgotados); a despersonalização (sentimentos negativos em relação à pessoas ligadas ao seu trabalho; as pessoas tornam-se “coisas”), e falta de envolvimento no trabalho (CODO, 2006).

A síndrome de *burnout* acomete profissionais altamente capazes, motivados com o seu trabalho, mas que, diante das dificuldades inerentes à atividade, desistem da profissão. Essa desistência pode ocorrer “da” mudança de profissão e “na” profissão (o trabalhador permanece, mas não consegue desenvolver seu trabalho).

Essa realidade (condições inadequadas de trabalho e remuneração incompatível com a natureza e complexidade do trabalho) contribui para a perda de interesse do trabalhador por sua formação continuada, parte de um percurso que começa com a formação inicial, aspecto que passaremos a discutir.

2.2. A formação inicial como processo de profissionalização e os preceitos legais

O Brasil, como Federação²¹, é regido por uma Constituição Federal (CF), a de 1988, e disciplinado pelas normas infraconstitucionais. As leis, características do Estado Democrático

²¹ A Federação é um tipo de organização estatal em que os estados-membros estão unidos por uma Constituição, não havendo o direito de secessão (separação). Na Federação, só o Estado Federal é dotado de soberania, enquanto que os estados-membros detêm autonomia administrativa e política.

de Direito²², protegem as pessoas do arbítrio estatal, estabelecem referências de condutas, inovam na ordem jurídica e no plano social. Existem leis de diversos graus de abrangência: as locais, regionais e nacionais. Para estabelecer esse parâmetro, a CF se utiliza do princípio da prevalência do interesse, isto é, os assuntos de interesse local são de responsabilidade dos municípios; os de interesse regional, dos estados-membros, e os de interesse nacional competem à União.

A Lei n. 9.394 de 1996, LDB, é a lei que disciplina a educação escolar²³ no Brasil. Trata-se de uma lei nacional por estabelecer diretrizes e fundamentos para a educação em todo o país que, desde a sua promulgação em 1996, vem sofrendo várias alterações.

A tramitação²⁴ da LDB teve início em 1986, no governo José Sarney, atravessando os de Fernando Collor de Melo e de Itamar Franco, sendo aprovada na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Sua trajetória teve como pano de fundo o neoliberalismo²⁵.

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico, que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e à não intervenção estatal, defendendo a desregulamentação e a desestatização (MACIEL, 2004), além da privatização. A lógica neoliberal surgiu no final da década de 1970, ganhou hegemonia nos anos de 1980 e fundamentou as reformas de 1990 (SILVA, 2002).

As discussões acerca da nova LDB iniciaram-se pela iniciativa de professores e estudantes, num contexto de efervescência social em razão da transição do período militar para a democratização da sociedade brasileira.

No início da década de 1990, dois polos políticos distintos chegaram ao 2º turno das eleições presidenciais: Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Melo. Com a vitória deste sobre aquele, reafirmaram-se ideias de que o país devia se ajustar aos novos tempos, marcados pelas privatizações e desregulamentações. A privatização pressupõe a transferência dos serviços públicos para o setor privado enfraquecendo-se a atuação estatal. A doutrina neoliberal buscou convencer a opinião pública de que os problemas sociais e econômicos

²² Estado Democrático de Direito é aquele em que: i) o próprio Estado, que emanou a lei, se submete a ela, em observância ao princípio da legalidade; ii) há a separação de poderes, o que propicia o controle mútuo entre as esferas estatais; iii) a previsão de direitos com suas respectivas garantias.

²³ Conforme o art. 1º, §1º da LDB, a educação escolar é aquela que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

²⁴ O processo para a elaboração das leis ordinárias, caso da LDB, ocorre em três fases: a) iniciativa (apresentação do projeto de lei); b) a deliberação (discussão parlamentar nas duas Casas legislativas; manifestação do Executivo – que pode ser pela sanção ou veto- e, se for o caso, manifestação do Congresso Nacional sobre o veto); c) a fase complementar (promulgação e publicação da lei) (HOLTHE, 2006).

decorriam da interferência estatal na iniciativa privada. Pela desregulamentação, o Estado deve normatizar o mínimo possível à sociedade, contribuindo para a liberdade de mercado. É o mercado, e não o Estado, que dita as regras à sociedade.

Ao Estado cabia a tarefa de intervir o mínimo possível para não comprometer o avanço econômico do país, que deveria estar aberto ao mercado. Foi nesse contexto que ocorreu a aprovação da LDB.

As ideias iniciais propostas na LDB foram esvaziando-se no decorrer dos longos oito anos de tramitação no Congresso Nacional, em que cinco substitutos foram apresentados descaracterizando o projeto inicial. Nesse contexto de luta política, tivemos a promulgação da LDB, que é composta por 92 artigos. Os dispositivos que disciplinam questões referentes aos profissionais da educação estão dispostos no título VI, do art. 61 ao art. 67.

A formação inicial de professores da educação básica é tratada no art. 62 da LDB, que prevê a exigência de uma formação em nível superior (de graduação plena), sendo admitida para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação oferecida em nível médio (curso normal).

Quanto ao locus de formação inicial, percebe-se que a lei orienta que poderá ser realizada nas universidades e Institutos Superiores de Educação (ISE). As universidades e os ISE guardam significativas diferenças: o art. 52, caput, I, II e III da LDB caracterizam aquelas como instituições de ensino, pesquisa e extensão, com, no mínimo, um terço do seu corpo docente formado por mestres ou doutores, sendo esse percentual em regime integral. Em relação aos institutos, nenhum desses aspectos a lei exige.

A legislação, ao permitir a formação inicial extramuro do ensino superior, pode reforçar uma formação aligeirada. No entanto, embora defendamos que a formação inicial de professores seja de nível superior, entendemos que a realidade sócio-educacional brasileira não permite que nos fechemos nesse entendimento. Dessa forma, reconhecemos a importância, sobretudo nas regiões mais afastadas do Brasil, da formação obtida em nível médio, uma vez que contamos com 5.565²⁶ municípios e apenas 2.314 instituições de ensino superior, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), conforme tabela abaixo:

²⁶ Conforme censo 2010, publicado no Diário Oficial da União, em 04/11/2010.

Tabela 3 – Instituições de educação superior em 2009.

Instituições de educação superior	Quantidade
Universidades	186
Centros universitários	127
Faculdades	1.966
Instituições federais públicas de educação profissional e tecnológica oferecem cursos superiores	35
Total	2.314

Fonte: Censo 2009 – INEP.

É importante destacar que a formação inicial configura um marco identitário na profissão, requerendo um inacabado percurso acadêmico que fornecerá bases para o exercício do magistério, pois “(...) não basta saber algo a respeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além do conhecimento tácito” (BORGES, 2010, p. 53). A aquisição de tais conhecimentos, conforme foi dito, não se esgota na formação primeira, mas requer sua continuidade, o que analisaremos a seguir.

2.3. Formação continuada de professores: um estudo sobre o campo

A formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação, conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão. São exemplos de formação continuada a participação em: eventos, tais como congressos, colóquios, seminários; pós-graduação, que proporciona a pesquisa; bancas de apresentação de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses; cursos promovidos pelas secretarias estadual e municipal de educação e pelos sindicatos de classe, pelas universidades e demais instituições de ensino, dentre outros.

As concepções de formação continuada de professores não são conceitos isolados dos movimentos que constituem o mundo. Elas fundamentam-se nos marcos teóricos que caracterizam o contexto sócio-histórico que vivenciamos. A seguir, abordaremos as principais concepções de formação continuada docente que têm influenciado as políticas da formação docente.

2.3.1. Concepções de formação docente

Os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos que atendam às exigências impostas pela sociedade de escolher o perfil do profissional adequado à realidade atual no campo do ensino. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos, e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas. Assim, a formação de professores é concebida de diversas formas, a depender da necessidade da sociedade, das lutas hegemônicas e dos pesquisadores que produzem sobre a temática.

Apresentaremos a seguir algumas destas tendências, por nós interpretadas, da formação continuada docente.

a) Da prevalência da teoria e da técnica

Ao discutir esses modelos de formação gostaríamos de lembrar as premissas apontadas no primeiro capítulo deste trabalho, que são a lente para a nossa visão de mundo. Assim, partindo de uma visão que considera a contradição, o movimento e a dialética da realidade, afirmamos que os modelos de formação docente não indicam tempos e atividades de formação estanques e determinadas. Os modelos, que ora apresentaremos, podem estar mesclados na formação. O que pretendemos demonstrar é que a adesão a um conjunto de fundamentos para a formação indica uma direção política de formação, de sociedade e de homens que almejamos formar.

O primeiro modelo que iremos discutir consiste no modelo de formação de professores que atribui importância à aquisição de conhecimentos teóricos pelo docente e domínio de habilidades técnicas para o desempenho das suas funções. Privilegia-se a teoria. A formação é vista como um meio em que se preenche de teoria pela instrução. O objetivo é dotar o professor de saberes para que ele possa usá-los em sua prática.

A produção do conhecimento fica a cargo de especialistas, o que pressupõe a dicotomia entre teoria e prática, além do parcelamento do fazer pedagógico. Isso significa que a divisão do trabalho fica a cargo de um especialista, o que faz com que o professor perca a visão de totalidade e oportunidade de pensar e discutir o trabalho como um todo. Valoriza-se a aquisição de teorias pelo docente para a posterior aplicação na prática. O professor, assim

como ocorre num ambiente fabril, é levado a se adaptar ao trabalho educativo, já que este foi cuidadosamente organizado de forma objetiva e fragmentada, com vistas a alcançar resultados eficientes.

Uma segunda perspectiva, baseada no pressuposto da neutralidade científica e da racionalidade, entende que cabe à formação treinar o professor para desempenhar com eficiência a sua função para o progresso social, o que pode ser conseguido com a repetição de parâmetros pré-estabelecidos. A preocupação centra-se na dimensão técnica em detrimento da política. Formar o professor, isto é, ensiná-lo a ensinar, implica dotá-lo de conhecimentos de regras e princípios rígidos sobre o ensino. O professor é visto como um técnico que deve dominar as formas de se transmitir o conhecimento científico.

Esse modelo de formação não se preocupa em levar o professor a conhecer os fundamentos da sua profissão, mas em dotá-los de conhecimentos que “alguém” entendeu como necessários para a sua atuação profissional. Não há o favorecimento de uma postura investigativa pelo professor e desconsidera-se o aspecto político (compromisso assumido) do ato pedagógico. Ao contrário, o docente é incentivado a “comprar no mercado pedagógico” cursos rápidos, o que o desqualifica e favorece o aligeiramento da sua formação.

A racionalidade técnica é uma “(...) forma preponderante de pensar e fazer ciência aceita na modernidade que toma como modelo as ciências físicas e biológicas, herança do positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX” (SILVA, 2008, p. 82). Nesse modelo de formação, os docentes são preparados (“fabricados”) para se adaptarem às exigências sociais, adotando uma postura passiva frente à elaboração do saber. Assim,

O positivismo sustenta que a ciência deveria estar preocupada somente com entidades observáveis que são conhecidas diretamente pela experiência. Baseando-se em cuidadosas observações sensoriais, pode-se inferir as leis que explicam a relação entre os fenômenos observados. Ao entender a relação causal entre os eventos, os cientistas podem então prever como os acontecimentos futuros ocorrerão (GIDDENS, 2005, p. 28).

Podemos afirmar que, no Brasil, esse paradigma esteve presente nas ações de formação de professores desde os primórdios da formação docente e obteve seu auge na década de 1960 e meados de 1970, período em que imperou o tecnicismo educacional.

O tecnicismo é uma tendência educacional presente nas práticas pedagógicas dos anos 1960/1970, em que a educação é analisada separadamente dos determinantes históricos e sociais. Na pedagogia tecnicista,

(...) o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2008, p. 11).

Os teóricos na área de formação de professores atribuem diferentes denominações para os modelos da racionalidade técnica. A seguir, traremos a visão que os autores apresentam sobre essa concepção.

Maurice Tardiff (2010) denomina esse paradigma de racionalidade técnica. Para o autor,

No que diz respeito aos saberes, essa tendência se manifesta principalmente através da existência das ciências da educação; no que diz respeito às práticas educativas, essa tendência se manifesta pela aplicação de modelos de atividade racionais, inspirados na técnica e na ação instrumental ou estratégica; no que diz respeito às instituições, essa tendência se manifesta através de sistemas escolares sujeitos a planejamentos, a controles, a planos de gestão (p.205).

Segundo Kincheloe (1997), os especialistas em educação denominam esse modelo de behaviorístico²⁷, que está calcado nos fundamentos epistemológicos do cientificismo cartesiano e na psicologia behaviorista. Aqui há preocupação com o *savoir-faire*²⁸. Essa concepção busca a produtividade, adotando posturas economicistas. O professor, nessa perspectiva, é visto como um executor de tarefas.

Na mesma linha, temos a visão de Silva, (2011), pois

(...) a atividade profissional é concebida como instrumental e é dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Na educação, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento (p. 20-21).

O treinamento está relacionado ao modelo da racionalidade técnica, ao modelo taylorista²⁹ de produção, onde o papel da educação é dotar os indivíduos de conhecimentos

²⁷ *Behavior* é uma palavra inglesa que significa comportamento. No campo educacional, trata-se de uma teoria da aprendizagem que enfatiza os estímulos externos como principais promotores da aprendizagem. “o ensino é uma ação planejada, a qual depende de um professor que organize, avalie e especifique a atividade do aluno, as circunstâncias em que o aprendizado pode ocorrer e suas consequências” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.40).

²⁸ Expressão francesa que significa saber fazer.

²⁹ Frederick Taylor (1856-1915) desenvolveu, nos Estados Unidos, a teoria da Administração científica, em que se determina uma única maneira de executar o trabalho para alcançar a eficiência, que é avaliada conforme os resultados obtidos. Segundo essa teoria, o trabalhador não planeja suas tarefas; ele apenas as executa sob forte controle da gerência. (CHIAVENATO, 2004). O trabalho é fragmentado e parcelado.

teóricos para a execução de atividades. A concepção de formação de professores é caracterizada por conceitos empresariais, objetivando o alcance de resultados esperados. A formação do professor está subordinada às demandas de mercado para se alcançar resultados.

Nessa concepção, valorizam-se os conhecimentos teóricos que treinam os professores a exercer uma prática eficiente. O professor é visto como um depósito de saberes a serem aplicados na prática. Ele é o tarefeiro que, se bem treinado, poderá alcançar índices de excelência.

Veiga (2009), ao analisar as perspectivas de formação de professores, afirma que o docente, nessa visão, é concebido como um tecnólogo do ensino, isto é,

(...) aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada (p.17).

O trabalho docente, nesse contexto, consiste na aplicação de técnicas. Os programas de formação que adotam esse paradigma buscam fornecer receitas prontas ao professor para seu uso em sala de aula. São receitas universais, válidas para todos, como se não houvesse diferentes contextos escolares. Desconsideram-se, portanto, as contradições que permeiam o espaço escolar. Esse modelo, por entender o professor executor de receituários, não permite ao docente compreender as múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e global, em que a sua prática pedagógica está inserida.

Essa concepção formativa se aproxima do modelo de professor como técnico descrito por Pérez Gómez (1995), ao discorrer sobre as concepções acerca do profissional do ensino. Segundo o autor, o professor como técnico é aquele que aplica rigorosamente as regras que decorrem do conhecimento científico. Nesse modelo, denominado racionalidade técnica,

(...) a atividade [sic] do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa da teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

Dessa forma, o professor é visto como um repetidor, e não como um trabalhador intelectual capaz de elaborar conhecimentos. O professor perde a autonomia sobre o seu processo formativo, que se torna alienado. Segundo Ferreira (2001), nesse sentido, alienar é transferir para outrem o domínio de algo. Assim, uma formação docente alienada, para nós, é

aquela que pertence ao outro, mas não ao professor, porque ele, na racionalidade técnica, é um mero expectador no processo em que teria de ser um protagonista.

Num processo de formação alienado, o professor participa de eventos de formação (cursos, palestras, seminários etc.), mas não entende os fundamentos da sua profissão. O docente está na instituição responsável pela formação, mas o conhecimento não lhe pertence, já que é procedente de especialistas.

Para Zeichner (1993), esse é o modelo da eficiência social, que apresenta dois segmentos que é a técnica, em o que importa é o treino das capacidades docentes e a deliberativa, em que se encoraja o uso da investigação pelos professores. Como ensina Zeichner (1993), apesar das variações entre as perspectivas que compõem a eficiência social, o liame que as une é justamente a confiança no “(...) estudo científico do ensino (feito por outros, e não pelos professores) e a transformação dos seus resultados na base para a definição curricular da formação de professores” (p.33). Assim, percebe-se, nessa concepção, a distância entre aqueles que produzem o conhecimento e os que o utilizam.

Barrios (2002) denomina essa concepção de orientação técnica, dividindo-a em dois blocos. O primeiro segue o modelo de treinamento, e o segundo de tomada de decisões. Pelo primeiro, os programas de formação docente devem treinar os professores nas habilidades consideradas eficazes para, no dia a dia, produzir resultados esperados. No segundo, o professor deve aprender qual é o momento certo para escolher as técnicas adequadas às demandas. O docente, nesse enfoque, é um aplicador de técnicas.

Contreras (2002), ao escrever sobre modelos de professores, afirma que na racionalidade técnica a competência profissional está associada ao domínio de técnicas, tornando o professor dependente de diretrizes elaboradas por especialistas. Assim, a atuação docente necessita da prévia elaboração “(...) de recursos técnicos e de saberes básicos que são produzidos em outro contexto institucional. Essa dicotomia pessoal e institucional entre a criação do conhecimento e sua aplicação é hierárquica” (p.92) e representa distinto reconhecimento e *status*, tanto acadêmico como social, para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se, então, uma clara divisão do trabalho.

A despeito de os autores usarem denominações diferentes para caracterizar o paradigma de formação de professores baseado na prevalência da teoria e da técnica, em resumo, todos abordam as mesmas características. São elas: dicotomia e hierarquia entre teoria e prática; aquisição de teoria para posterior aplicação na prática; fundamentos no

positivismo e visão do professor como receptor e aplicador de técnicas e conhecimentos teóricos. Como se percebe, a prática é desconsiderada ou relegada a segundo plano.

Sintetizando, há a prevalência de uma técnica e de uma teoria desvinculada de um compromisso político e de uma prática real, que é demasiadamente valorizada em outra concepção de formação, que passamos a analisar.

b) Da exacerbação da prática

A racionalidade técnica, ao enfatizar o uso de regras pré-determinadas por especialistas para a solução dos problemas da profissão e desvalorizar saberes provenientes da experiência docente, é questionada e cede lugar à concepção da epistemologia da prática, tendo como expoente a teoria do professor reflexivo.

O paradigma do professor crítico-reflexivo chegou ao Brasil no início da década de 1990 e, em meados desse período, tornou-se expressivo, aparecendo nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, exercendo influência sobre as políticas de formação de professores. A difusão da obra *Os professores e a sua formação*, em 1992, coordenado por Nóvoa (1995), contribuiu sobremaneira para a disseminação desse conceito no país. Destacaram-se, nesse contexto, as propostas de Donald Schön e Kenneth Zeichner nos Estados Unidos, Angel Pérez Gómez e Marcelo García na Espanha, António Nóvoa e Isabel Alarcão em Portugal. John Dewey serviu de fundamento para essa tendência na formação do “novo” professor.

John Dewey (1859-1952), psicólogo norte-americano, criticou a escola clássica e influenciou sobremaneira o movimento da Escola Nova. Para Dewey, a educação teria de pensar outro modelo de escola em que os interesses dos alunos fossem contemplados. O papel da escola, então, era o de “(...) contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2008, p. 7).

A Escola Nova foi um movimento de educadores em contraposição ao enfoque transmissor da escola tradicional. Defendia a valorização dos interesses do estudante, cabendo ao professor a função de facilitador, orientador do processo de ensino e aprendizagem. Anísio Teixeira foi aluno de Dewey nos Estados Unidos e um dos responsáveis pela tradução e disseminação das principais ideias do psicólogo no Brasil. O eixo da escola nova, se comparada à tradicional, deslocou-se do professor para o aluno, da diretividade para a não-diretividade docente, e dos conteúdos de ensino para os métodos de ensino. “Em suma, trata-

se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Dewey, como um dos expoentes dessa nova forma de enxergar a escola, entendia “o homem como um indivíduo dotado de impulsos naturais com uma atividade mental em interação com o ambiente” (SEMERARO, 2009, p. 143). Desse modo, deveria o homem interagir com o meio e aprender fazendo, uma vez que a fonte do conhecimento estaria na experimentação com o mundo. É assim: diante dos problemas cotidianos, o indivíduo deveria reagir com a experimentação com tentativa e erros, pois, “(...) ao prever as consequências do seu agir, a experiência aumenta a sua capacidade de controle do ambiente e a compreensão do seu significado no mundo” (SEMERARO, 2009, p. 143).

A lógica da filosofia pragmatista de Dewey, a nosso ver, torna-se uma proposta adaptativa em relação à sociedade, pois não considera o movimento próprio da constituição das relações sociais. Ao tentar controlar o meio ambiente, tem-se a ideia de um mundo imutável, acabado, em que mudanças são vistas de maneira negativa e os conflitos como perturbadores do bom andamento social.

Donald Schön³⁰ (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, propõe a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na “(...) valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções” (PIMENTA, 2008, p. 19) que os diversos profissionais se deparam cotidianamente. Há, portanto, a exaltação da prática na formação de professores para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia a dia.

Schön (2000) entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. A partir dessa importância dada ao saber vindo da experiência defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

³⁰ Donald Schön, mestre e doutor em filosofia, professor de estudos de Urbanismo e Educação do *Massachusetts Institute of Technology* nos EUA, fundamenta a sua tese no pragmatismo de John Dewey. Esse, por sua vez, criticou a pedagogia da obediência, que influenciou de sobremaneira o movimento da Escola Nova. Para esse psicólogo norte-americano, a educação deveria estar relacionada aos interesses infantis, cabendo ao professor aconselhá-la e orientá-la em direção ao saber. Segundo Dewey, a escola clássica, também chamada tradicional, ao centrar a sua atividade na figura do professor, transmitir e repassar o conhecimento erudito sem considerar os interesses dos estudantes, tornava-se sem atrativos e estranha ao mundo das crianças. Defendia uma escola “nova” em que os conteúdos de ensino fossem estabelecidos em função de experiências dos alunos.

Conhecer na ação diz respeito aos conhecimentos que se revelam na realização das ações. É o saber fazer. Refere-se às estratégias, à compreensão de fenômenos ou às maneiras de se conceber as maneiras de receber tarefas ou situações problemáticas (SCHÖN, 2000). Corresponde, ainda, ao conhecimento espontâneo, tácito, automático que utilizamos nas ações cotidianas. “O conhecimento, portanto, está na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades. Essa ação não exige o uso de uma explicação verbal ou de uma descrição ou mesmo de um pensamento sistematizado” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 196).

A reflexão na ação é o conhecimento produzido no curso da ação enquanto essa ocorre. Pressupõe o pensar durante a ação, a fim de nela interferir para dar-lhe um novo direcionamento. Pode-se afirmar que é um diálogo com a situação-problemática, uma conversa com a ação, um refletir durante a ação sem interrompê-la; é o aprender fazendo. Essa reflexão no meio da ação ainda pode interferir na situação que se desenvolve (SCHÖN, 2000). Reflete-se sobre o pensamento que levou o indivíduo a agir de determinada maneira na prática. O processo de refletir na ação é menos espontâneo que o conhecimento na ação. Para SCHÖN (2000), a reflexão na ação é mais consciente do que conhecer na ação.

Esta reflexão na ação só se desencadeia porque não encontramos respostas às situações inesperadas. Ao não encontrar respostas às surpresas que emergem da ação presente, posicionamos-nos criticamente perante este problema e questionamos as estruturas de suposição do conhecimento na ação (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 197).

Para Schön (2000), nem sempre o ato espontâneo de conhecer na ação permite às pessoas o desempenho das suas tarefas, podendo ocorrer, então, situações permeadas pela surpresa, estranhas às suas expectativas. Nesse caso, no entendimento do autor, existe a oportunidade de se refletir sobre a ação. Nessa reflexão, o professor se distancia da ação para reconstruí-la mentalmente e analisá-la retrospectivamente. A reflexão sobre a reflexão na ação é uma etapa mais aprofundada da reflexão em que o professor busca compreender as razões para a tomada de decisões.

Ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da reflexão sobre a reflexão na ação (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 197).

Além de Schön, outros autores formularam ideias sobre a importância da reflexão na formação de professores. Dentre eles, destacamos Pérez Gómez e Zeichner.

Segundo Pérez Gómez (1995), quando o educador reflete “na” e “sobre” a ação, transforma-se num “investigador na sala de aula: (...) o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas pela administração (...)” (p. 106). Esse entendimento nos permite inferir que o conhecimento científico (aqui representado pelo currículo), é visto de forma negativa. É como se o saber sistematizado não contribuísse para a ascensão intelectual do indivíduo.

Para Gómez (1995), a prática precisa configura-se como eixo do currículo da formação de professores para permitir a construção do pensamento prático do professor. O desenvolvimento das capacidades docentes não depende de “(...) assimilação de conteúdo acadêmico, mas da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (p. 111). Para o autor, o modelo de formação baseado nesse entendimento considera a prática como núcleo do currículo acadêmico. “A prática, então, configura como ponto de partida do currículo de formação” (p.111). Acrescenta afirmando que o “(...) pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação” (p. 112).

Kenneth Zeichner³¹ (1993) integra o paradigma do professor como profissional prático reflexivo, mas com mudanças conceituais, se comparado a Schön. Zeichner defende aspectos mais filosóficos e menos instrumentais para fundamentar seu trabalho, tais como a democracia, o desenvolvimento profissional e a reconstrução social. Para o autor, a reflexão é uma prática social e, como tal, é inerente a ela, à exigência de se refletir junto com outros profissionais. Não há como desvincular a prática docente, embora aparentemente individual, das condições políticas, sociais e institucionais, já que a compreensão do todo precisa estar presente na reflexão sobre a prática (CAMPOS; PESSOA, 1998).

Zeichner (1993) descreve cinco concepções que embasam as práticas de formação de professores. Para ele, é importante conhecê-las para que sejam esclarecidas as diferenças entre os pressupostos de cada uma delas. São denominadas de tradições: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentalista, reconstrução social e genérica.

A tradição acadêmica entende que é importante é ensinar aos docentes as disciplinas acadêmicas, uma vez que eles são vistos como “acadêmicos e especialistas das matérias de estudos” (ZEICHNER, 1993, p. 29). Aos professores, como crítico-reflexivos, cabe a tarefa de refletir acerca das disciplinas que eles ensinam.

³¹ Professor norte-americano, é diretor de um programa destinado a preparar professores do ensino básico na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos da América.

O paradigma da eficiência social apresenta dois segmentos que é a técnica, em o que importa é o treino das capacidades docentes e a deliberativa, em que se encoraja o uso da investigação pelos professores. Como ensina Zeichner (1993), apesar das variações entre as perspectivas que compõem a eficiência social, o liame que as une é justamente a confiança no “estudo científico do ensino (feito por outros, e não pelos professores) e a transformação dos seus resultados na base para a definição curricular da formação de professores” (p.30). Assim, percebe-se, nessa concepção, a distância entre aqueles que produzem o conhecimento e os que o utilizam.

A tradição desenvolvimentalista fundamenta-se nos estudos sobre a criança. Trata-se de uma formação centrada no estudante. O professor deve refletir sobre a criança, seus interesses e necessidades. Sua principal característica é “(...) o pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores” (ZEICHNER, 1993, p. 33). Os formadores de professores deveriam ensinar aos futuros docentes a pesquisar sobre a aprendizagem de alunos.

A formação de professores, segundo os preceitos da reconstrução social, deveria contribuir para que os professores compreendessem os problemas sociais e se empenhassem em formar cidadãos capazes de estudar e pensar criticamente sobre tais problemáticas (ZEICHNER, 1993). Assim, o autor defende a reflexão sobre o contexto social e político em que o professor está inserido, bem como a avaliação das práticas docentes para o estabelecimento de uma sociedade mais justa.

A tradição reconstrucionista social pressupõe uma reflexão no coletivo, conjugada com a prática social para que os professores contribuam para o crescimento uns dos outros (ZEICHNER, 1993). Critica, ainda, a tendência individualista de focar a reflexão no que acontece em sala de aula, desconsiderando as condições sociais que influenciam a sua prática. Segundo o autor, a reflexão constitui uma das dimensões do trabalho pedagógico, motivo pelo qual está relacionado às condições sociais, políticas e econômicas.

Na tradição genérica de formação de professores, defende-se o ensino reflexivo, independentemente da matéria sobre a qual a reflexão deva recair.

A despeito de algumas diferenças entre os pressupostos de cada um dos autores apresentados, no movimento internacional do professor reflexivo, em síntese, a formação do professor não é vista como um aspecto que possa contribuir para mudanças na realidade sociopolítica, mas para a adaptação nessa sociedade que deve ser preservada e conservada da forma em que está, o que não favorece mudanças na realidade.

Diferentemente das duas perspectivas apresentadas (prevalência da técnica e exacerbação da prática), há concepções que não prescindem desses dois aspectos, mas realizam um diálogo entre eles com vistas a promover mudanças. Trata-se da concepção crítico-emancipadora, que passaremos a analisar.

c) A concepção crítico-emancipadora

Os modelos de formação anteriormente descritos e concebidos sob a lógica da racionalidade técnica buscam resolver problemas emergenciais da formação. A concepção tecnicista reduz a função docente à tarefa de executar e valoriza-se o trefismo, em que o professor age sem saber as bases epistemológicas do seu fazer pedagógico. A formação, nessa perspectiva, está associada à transmissão de informações superficiais sobre o como fazer e às regras de como agir no dia a dia educativo.

A perspectiva que valoriza a prática, como a concepção do professor reflexivo, a nosso ver, assim como o modelo da racionalidade técnica, também não dá conta de explicar a totalidade em que estão inseridos a formação e o trabalho dos professores. Percebe-se, nessa abordagem, uma frágil fundamentação teórica na reconstrução de saberes pelo professor, uma vez que é a própria prática que a fundamenta; adota-se a prática pela prática, num círculo que não permite avanços, pois não há sustentação teórica. Essa visão de formação, conforme Pimenta (citada por FACCI, 2004), é vista como autoformação, na qual suas práticas e experiências constituem-se em seus saberes. Essa formação associa o sucesso do trabalho docente à prática sobre a sua prática, ressaltando que depende dele, professor, promover mudanças no seu fazer. Há a individualização do saber e a reflexão é individual, sem a parceria com o conhecimento científico.

O paradigma do professor reflexivo adota a postura epistemológica que não atribui o devido valor ao saber histórico e culturalmente acumulado pela humanidade, pois reduz a formação docente à reflexão sobre a própria prática. Assim, a epistemologia da prática, ao desmerecer o conhecimento teórico na formação de professores, nega o saber acadêmico como alicerce dos programas de formação docente. Como afirma Duarte (2003), Donald Schön, um dos precursores da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, “(...) adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (p. 601).

A formação que prescinde do sólido aporte teórico nega a constituição da identidade dos professores como intelectuais e pesquisadores da educação, e nega também à educação o

“estatuto epistemológico de ciência”, limitando-a a uma simples tecnologia ou ciência aplicada. A tendência da epistemologia da prática, então, é “(...) desvalorizar o papel da teoria sob o julgo de que ela não mais cumpriria seu papel de condutora e organizadora da prática, uma vez que a experiência se tornaria lócus da formação de professores” (SCALCON, 2005, p.119).

Não desprezamos as contribuições construídas pelos modelos já apresentados, pois, a partir de saberes já produzidos, podemos fazer elaborações já que nos constituímos como sujeitos históricos, temos a chance de lançar mão do que foi produzido pelos outros homens. Podemos, então, pela nossa atividade intelectual, intencionalmente, aprimorar o que já foi criado, daí a historicidade do ser humano. Não precisamos, necessariamente, criar tudo a cada nova geração, porque podemos reinventar a partir do que já foi criado. Todavia, entendemos que as formulações em que prevalecem ora a teoria, ora a prática não dão conta das necessidades formativas docentes. Por isso, nos filiamos à visão crítico-emancipadora.

A concepção crítico-emancipadora de formação de professores não prescinde da teoria ao mesmo tempo em que se pauta e se relaciona dialeticamente com a prática materializando a práxis. É um paradigma, portanto, que se baseia na indissociabilidade entre teoria e prática, pois

(...) só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade (SILVA, 2011, p. 22).

Essa perspectiva afirma que a educação envolve um processo organizado dotado de intencionalidade para que os sujeitos passem de experiências espontâneas, sincréticas, desorganizadas, fragmentadas de conhecimento, para uma experiência sintética, organizada, proporcionada pela incorporação de saberes científicos. Nesse contexto, ganha destaque a figura do professor como aquele profissional que desenvolve e que também consome pesquisa.

A epistemologia que entende o homem como sujeito histórico no seu tempo, do ponto de vista político, rejeita os pressupostos da neutralidade científica, propagados pela racionalidade técnica, pois não é possível desvincular formação de professores do contexto maior em que estamos inseridos, ou seja, não há como separar educação e sociedade.

Assim, as práticas de formação de professores fundamentadas nessa perspectiva ressaltam o papel ativo do professor no seu processo permanente de formação. Objetiva-se

que o professor possa constituir o seu pensamento conceitual por meio de sólida fundamentação teórica, conseguida mediante a pesquisa. Não há primazia da teoria em relação à prática ou vice-versa, pois a formação docente constitui “(...) um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla” (SILVA, 2011, p. 22).

A teoria tem fundamental importância na formação dos professores, pois dota-os de diversos pontos de vista para uma atuação contextualizada, proporcionando perspectivas de análise para que os docentes compreendam os contextos sociais histórico-culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

A aquisição de conhecimentos teóricos contribui para o professor se movimentar na sua realidade material, pois com base no referencial teórico o docente tem a possibilidade de, partindo da sua prática, compreendê-la em sua totalidade, desvelar as suas contradições e a ela retornar para transformá-la.

A concepção de formação defendida neste trabalho é aquela permanente que se baseia no método dialético em que a elaboração do conhecimento passa por três fases: a prática (ponto de partida), a teórica e a prática (ponto de chegada). Parte-se da prática social docente, passa-se pela sólida fundamentação teórica, adquirida pela pesquisa, e, em seguida, o professor – agora com saber mais ampliado – terá condições de retornar à sua prática, com um conhecimento agora caracterizado pela unidade e pela organização. Essa é a práxis, que é compreendida

(...) como uma prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento, constatação e compreensão da realidade, para constituir um pensamento novo que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (LIMONTA, 2009, p. 239-240).

A pesquisa, aspecto fundamental da profissionalização docente, nesse contexto, é vista como uma atividade humana, de compreensão de mundo, com a intencionalidade de produzir saberes. É, portanto, um

(...) trabalho humano, uma práxis para produzir o que ainda não foi pensado nem dito, o novo; é uma produção de conhecimento tomando como base uma visão de totalidade que leve à transformação da realidade e das condições objetivas, de modo que o exame dos conhecimentos instituídos possibilite sua superação e mudança (SILVA, 2008, p. 45-46).

É essa apropriação do conteúdo que contribuirá para que o sujeito se movimente na totalidade em que está inserido, desvelando e compreendendo suas contradições a fim de

propor mudanças para uma realidade que não é estática. Valoriza-se, nesse sentido, o saber teórico, não um saber desvinculado do contexto vivido pelo professor, mas um conhecimento que lhe permitirá ascender do senso comum à consciência filosófica.

A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o docente vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos (FACCI, 2004).

Dada a importância das perspectivas sobre a formação de professores, elaboramos uma revisão da literatura para revelarmos quais as concepções de formação continuada de professores mais presentes nos trabalhos produzidos sobre a temática.

2.3.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura é de indiscutível relevância para o desenvolvimento de uma pesquisa. Seu objetivo é guiar o pesquisador pelo caminho a ser trilhado, desde a formulação das questões norteadoras até a interpretação dos resultados. Ela serve para contextualizar o problema na área de estudo, conhecer e analisar o referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A sua contribuição está relacionada à possibilidade que temos de realizarmos sínteses à medida em que nos apropriamos de elementos teóricos e que sistematizamos as nossas análises.

Os objetivos de tal sistematização são: ampliação da nossa visão sobre temática pesquisada, mapeamento das produções do campo e subsídio para análise da pesquisa empírica.

2.3.2.1. A escolha das fontes e a periodicidade

Essa revisão contemplou as pesquisas apresentadas no grupo de trabalho formação de professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, artigos publicados na Revista Linhas Críticas (UnB) e na Revista Brasileira de Educação.

A ANPED³² foi escolhida por constituir-se na associação de professores, estudantes e pesquisadores de pós-graduação em educação no Brasil e por apresentar rigor na seleção dos trabalhos a ela submetidos, caracterizando-se pela representatividade nacional ao abrigar profissionais de várias regiões do país.

A opção pelas teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação da UnB se deve ao fato de que, ao integrarmos o corpo discente da referida instituição, procuramos mapear nosso objeto nas pesquisas do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade Educação dessa Universidade.

Escolhemos a Revista Linhas Críticas por tratar-se de um periódico da UnB dedicado à divulgação de trabalhos (artigos e resenhas) de pesquisadores nacionais e internacionais que visam a disseminação de pesquisas e reflexões sobre os meios e os fins da educação.

A Revista Brasileira de Educação³³ foi eleita por se tratar de um periódico de grande expressividade nacional no que diz respeito às áreas de ciências humanas.

As fontes acima são espaços de produção acadêmica que permitem mapear com certa amplitude e rigor o que foi produzido sobre a temática. Analisamos os trabalhos publicados no período compreendido entre os anos de 2000 a 2010, na tentativa de esboçar as produções na última década, período marcado pela ampla produção sobre formação continuada de professores.

2.3.2.2. Escolha do material, procedimentos, categorias de análise e descrição da revisão

No que tange aos critérios para a seleção dos artigos divulgados nas reuniões anuais da ANPED, buscamos no *site* da instituição, no ícone GT 08, a lista de trabalhos que traziam a expressão “formação continuada (ou contínua) de professores” em seu título.

³² A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A finalidade da ANPED é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. A ANPED se estrutura por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). (Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 2 de março 2011)

³³ A Revista Brasileira de Educação é uma publicação quadrimestral da ANPED – em coedição com a Editora Autores Associados, voltada para a publicação de artigos acadêmico-científicos, que visam a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional sobre as temáticas abordadas. É destinada a professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas.

Quanto às teses e dissertações, foram escolhidos os documentos cujos títulos apresentam a expressão formação continuada (ou contínua de professores). Buscamos no endereço eletrônico da instituição, no ícone Centro de Documentação em Educação (CEDUC), na página da Faculdade de Educação, as pesquisas defendidas no período de 2000 a 2010. Contudo, como o *site* não mostra todas as produções, dirigimo-nos ao CEDUC para pegarmos os trabalhos e realizarmos a análise.

Em relação à Revista Linhas Críticas, foram escolhidos os artigos cujos títulos apresentam a expressão formação continuada (ou contínua de professores). Buscamos no endereço eletrônico da Faculdade de Educação da UnB, no ícone Linhas Críticas, os trabalhos publicados no período de 2000 a 2010. Como não encontramos todos os volumes na página eletrônica, nos dirigimos ao setor responsável pela Revista, localizado na FE/UnB, para obtermos as revistas impressas.

No que tange à Revista Brasileira de Educação, buscamos os artigos publicados no período de 2000 a 2010, que tivessem em seu título a expressão formação continuada (ou contínua).

Quanto aos procedimentos para a análise, realizamos uma leitura preliminar e elaboramos questões que nortearam a nossa análise. As questões foram: Qual o conceito de formação continuada presente nos trabalhos? Qual o *locus* de formação continuada? Quais as concepções de formação continuada defendidas nas produções? Qual a relação entre formação inicial e continuada de professores? Qual o referencial teórico utilizado?

A partir desses questionamentos, estabelecemos, então, as seguintes categorias de análise (conceitos trazidos nos documentos): conceito de formação continuada; concepções de formação continuada; *locus* da formação continuada; relação entre formação inicial e continuada e referencial teórico usado nos trabalhos.

2.3.2.3. Resultados encontrados na revisão de literatura

Dos 238 trabalhos vinculados ao GT 08 e apresentados na ANPEd no período de 2000 a 2010, 28 foram selecionados para análise, conforme critério explicitado anteriormente. Nos anos de 2001, 2002 e 2009, não houve publicação de trabalhos que atendessem aos parâmetros usados nessa revisão bibliográfica. Os anos de 2005 e 2007 apresentaram o maior número de trabalhos, a saber, sete em cada período.

Em relação às teses e dissertações defendidas no PPGE na UnB, apenas 10 (dez) dissertações no mestrado em educação apresentam o critério estipulado. Não encontramos

tese de doutorado que tratam da temática. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que o doutorado na UnB seja recente, sendo que a defesa da primeira tese tenha ocorrido em 2008.

Quanto à Revista Linhas Críticas, houve produção de somente um artigo que atendesse ao nosso critério. Na Revista Brasileira de Educação, encontramos dois trabalhos que apresentam em seu título a expressão formação continuada ou contínua de professores. A sistematização dessa busca encontra-se nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Artigos apresentadas no Grupo de Trabalho GT-8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, que apresentam em seu título a expressão formação continuada (ou contínua), no período de 2000 a 2010.

ANO	TRABALHO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2010	Artigo	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.	LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. MORELATTI, Maria Raquel Miotto. DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. LIMA, Vanda Moreira Machado. MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de.
2008	Artigo	Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas.	XAVIER, Gisele Pereli de Moura.
2008	Artigo	Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo.	MONTEIRO, Albêne Lis. NUNES, Cely do Socorro Costa.
2007	Artigo	A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade.	XAVIER, Gisele Pereli de Moura.

2007	Artigo	Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.	RHEINHEIMER, Adriana de Freitas
2007	Artigo	A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil.	JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. JACOBUCCI, Giuliano Buzá. MEGID NETO, Jorge.
2007	Artigo	A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”.	FRIZZ, Tânia Mara Zanotti Guerra.
2007	Artigo	Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada.	AUTH, Milton Antônio.
2007	Artigo	Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.	GAMA, Maria Eliza . TERRAZAN, Eduardo Adolfo.
2007	Artigo	Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental.	GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo.
2006	Artigo	Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional.	AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de.
2006	Artigo	Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.	INFORSATO, Edson do Carmo. GALINDO, Camila José.
2006	Artigo	A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores.	RANGEL, Iguatemi Santos.
2006	Artigo	Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários.	SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da.

2005	Artigo	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora.	LADE, Marcela Lazzarini de.
2005	Artigo	As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto “Salto para o futuro”.	ALMEIDA, Rosilene Souza.
2005	Artigo	Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª a 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de campo Grande – MS.	MACHADO, Vera de Mattos.
2005	Artigo	Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas.	NUNES, Ana Ignez Belém Lima.
2005	Artigo	Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia.	SANTOS, Sônia Regina Mendes dos.
2005	Artigo	Formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica.	TEIXEIRA, Vânia Laneuville.
2005	Artigo	Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores.	TERRAZAN, Eduardo Adolfo. SANTOS, Maria Eliza Gama. LISOVSKI, Lisandra Almeida.
2004	Artigo	Relatos de experiências docentes na formação continuada de professores.	AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria.
2004	Artigo	Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s).	BERNADO, Elisângela da Silva.
2004	Artigo	Formação continuada e de professores no projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola.	BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes.

2003	Artigo	Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia.	SANTOS, Sônia Regina Mendes dos.
2000	Artigo	A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência.	CUNHA, Ana Maria de Oliveira.
2000	Artigo	O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.	ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento.
2000	Artigo	Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada.	RAMALHO, Betânia leite. NUÑEZ, Isauro Beltrán CLEMONT, Gauthier

Fonte: Banco de dados da ANPEd. (Disponível em: <www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 11 de janeiro de 2011.

Quadro 2 -Teses e Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB que apresentam em seu título a expressão formação continuada, no período de 2000 a 2010.

ANO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2010	Dissertação	O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas.	PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo.
2007	Dissertação	Formação continuada em serviço e prática pedagógica.	SILVA, Andréa de Carvalho.
2007	Dissertação	A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão.	BARRETO, Maria do Socorro Vieira.
2006	Dissertação	Formação continuada e trabalho pedagógico: o caso de uma professora egressa do curso de pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização – PIE.	RIBEIRO, Jacira Chaves.

2005	Dissertação	Formação continuada e inovação pedagógica: o caso do colégio Marista de Brasília – período de 1995 a 2003.	FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha.
2004	Dissertações	A reciprocidade entre cultura institucional, organização do trabalho pedagógico e a formação continuada dos docentes de uma escola pública do DF.	GOMES, Márcia Cristina Dourado.
2003	Dissertações	Avaliação formativa e ensino de língua inglesa: repercussões na formação continuada de um grupo de professores do centro binacional de Brasília.	DI LELLO, Domingos Alberto Pegorin.
2003	Dissertação	Tv/vídeo na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades.	MEDEIROS, Simone.
2003	Dissertação	Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projetos de formação continuada.	MARTINS, Cátia Regina Braga.
2002	Dissertação	A formação continuada de professores desenvolvida pela escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação – EAPE (1999-2001).	CERQUEIRA, Aquiles Santos.

Fonte: CEDUC /FE/UnB.

Quadro 3 - Artigo publicado na Revista Linhas Críticas que apresenta em seu título a expressão formação continuada, no período de 2000 a 2010.

ANO	VOLUME/ NÚMERO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2003 (Julho a dezembro)	v.:9 n. 17	Artigo	A formação continuada e a ressignificação do papel da psicologia da educação para os professores de ciências e matemática.	ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de.; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.

Fonte: www.fe.unb.br/linhas criticas

Quadro 4 - Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação que apresenta em seu título a expressão formação continuada, no período de 2000 a 2010.

ANO	VOLUME/ NÚMERO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2005 (Janeiro a abril)	s/v n. 28	Artigo	O não lugar dos professores nos entre-lugares de formação continuada.	CARVALHO, Janete Magalhães.
2008 (Janeiro a abril)	v. 13 n. 37	Artigo	Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década.	GATTI, Bernadete Angelina.

Fonte: www.scielo.br. Acesso em 17 de novembro de 2011.

2.3.2.4. As categorias de análise da revisão de literatura

Foram constituídas categorias de análise a partir das leituras sobre a formação continuada docente, o que nos permitiu entender e situar o objeto revelando totalidades e contradições. São elas: conceito de formação continuada, concepções de formação continuada, *lôcus* de formação continuada, relação ente formação inicial e continuada de professores e o referencial teórico utilizado.³⁴

a) Conceito de formação continuada

No que diz respeito ao conceito de formação continuada, parte das produções (NUNES, 2005; TERRAZAN, 2005; GALINDO, 2007 e DELBONI, 2007) afirma que é concebida como um processo contínuo e constante de formação docente. Bernardo (2004), adepto desse entendimento, acrescenta e ressalta que a formação continuada deve voltar-se para o coletivo escolar e valorizar tanto a prática dos professores quanto as pesquisas desenvolvidas na universidade.

Nunes (2005) afirma que a nomenclatura formação continuada sugere a ideia de permanência e amplitude e se refere ao crescimento docente em sua prática profissional cotidiana. Associa-se, ainda, o conceito, a um processo que tem início, mas não apresenta fim

³⁴ As obras dos autores citados nos itens “a”, “b”, “c” e “d”, exceto Imbernón (2009) e Gatti (2008), estão dispostas nos quadros anteriores. As dos autores citados no item “e” (referencial teórico) estão nas referências bibliográficas.

(RHEINHEIMER, 2007), e a meios para o professor se qualificar e atuar de modo eficaz (SANTOS, 2003). Em alguns trabalhos, o termo formação em serviço é usado como sinônimo de formação continuada (CUNHA, 2000; LEITE, 2010 e Di LELLO, 2004), o que – segundo nossa perspectiva – pode representar um equívoco embora algumas políticas públicas também façam essa vinculação. Sobre esse assunto, entendemos que a formação continuada está relacionada ao desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente é uma expressão usada por alguns autores para se referir à formação continuada aliada a outros elementos relacionados e que interferem no processo formativo. Para Imbernón (2009), a formação docente por si só consegue pouco caso não esteja ligada a “(...) mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores. O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática do ensino” (p. 42-43).

Já para Gomes (2004), trata-se de um processo que propicia a permanente autonomia do professor. Almeida (2003) a considera como um processo histórico e inacabado, calcado nas mútuas relações entre “fazer” e “saber”, ou seja, em um fazer que supõe um saber.

Conforme o trabalho de Lade (2005), a formação continuada refere-se às ações que objetivam a aquisição de conhecimentos de maneira contínua, tendo por escopo mudar a prática docente. É um elemento do projeto político-pedagógico que visa a contínua transformação do cotidiano escolar, caracterizando-se como um espaço para a discussão e elaboração de políticas educacionais (RHEINHEIMER, 2007).

Para Ribeiro (2006), formação continuada é um processo de renovação que torna a prática um terreno de formação. Pereira (2010), que também acredita na renovação, acrescenta afirmando que é um espaço de análise da prática e de intervenção pedagógica.

O conceito de formação continuada é citado como uma possibilidade de atender às demandas sociais, marcadas pelas incertezas, pelo clamor a um mundo mais justo e igualitário, pautado pela ética e pelo respeito (XAVIER, 2007; FORTES, 2005), além de constituir-se como meio para o enfrentamento da complexidade do mundo atual (MONTEIRO, 2008).

A formação continuada também é analisada como um aspecto importante para a escola ressignificar sua prática, a fim de contemplar as exigências do mundo em mudanças (LADE, 2005). Delbont (2007) a enxerga como um lugar de trocas, de autoconhecimento, de compartilhamento de saberes e experiências, que deverá articular o local (escola) e o global (exigências atuais). Para Cerqueira (2002), a formação continuada é aquela que ocorre ao

longo da carreira profissional, após a certificação. Silva (2007) a concebe como aquela formação diretamente relacionada à prática pedagógica que surge de questões ligadas ao ensino, que deve ocorrer não de forma isolada, mas apoiada em um determinado contexto.

A formação continuada aparece desvinculada da acumulação de conhecimentos ou técnicas aprendidas em cursos, seminários, palestras e associada ao trabalho reflexivo sobre o fazer do professor, segundo trabalho de Terrazan (2005). Essa formação também é citada como um aspecto que contribui para a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho na escola (XAVIER, 2008) e como uma oportunidade para repensar a prática (LEITE, 2010). A escassa presença da participação dos professores é enfatizada nos escritos de Nunes (2005) e Galindo (2007). Tal característica, ao desconsiderar o docente, remete os programas de formação continuada ao insucesso (RANGEL, 2006).

Há trabalhos, como os de Rheinheimer (2007), Inforsato (2006) e Terrazan (2005), que denunciam como características marcantes dos programas de formação a descontinuidade de ações e a presença de atividades esporádicas e fragmentadas. Para Santos (2003), além dessa interrupção, há, ainda, a influência de modismos, que são inadequadamente apropriados. Gatti (2008) afirma que, a partir das análises das políticas públicas, ora a formação continuada se restringe a cursos formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério, ora é tomado de forma ampla, abrangendo qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional. A autora também comenta que há iniciativas de formação continuada que adquiriram características de programas compensatórios e não, necessariamente, de aprofundamento de conhecimentos.

Da análise desta categoria, percebemos que: i) a formação continuada é marcada pela descontinuidade de ações; ii) há uma busca pela autonomia docente para dar conta das demandas atuais; iii) é vista como um processo que deve ter o professor, suas necessidades e a escola como eixos centrais; iv) é considerada como aspecto indispensável para o desenvolvimento profissional docente. Fortemente ligadas ao conceito de formação continuada, estão suas concepções, aspecto que passaremos a analisar.

b) Concepções de formação continuada

Concepção de formação continuada refere-se à forma como este aspecto da profissionalização é visto. São várias as concepções existentes na literatura e na prática de ações de formação continuada. Podem ser relacionadas a um processo que busca dotar o

professor de conhecimentos teóricos, capacitando-o como se ele fosse desprovido de saberes. Pode ser também uma forma de treinar o professor a aplicar técnicas “infalíveis” para a profissão e, ainda, ser visto como um momento de reflexão que parte da prática cotidiana.

Quanto às concepções de formação continuada de professores presentes no material examinado, verifica-se que a maior parte dos trabalhos adota o paradigma do professor crítico-reflexivo (SANTOS, 2003; TEIXEIRA, 2005; LEITE, 2010; RIBEIRO, 2006; MEDEIROS, 2003; SILVA, 2007; PEREIRA, 2010; CERQUEIRA, 2002; MARTINS, 2003). A reflexão é concebida como um meio necessário à compreensão da prática docente e o professor é entendido como um sujeito que gera conhecimento a partir da reflexão da própria prática (CUNHA, 2000).

Teixeira (2005) entende que é fundamental propiciar aos professores o direito de repensar e refletir sobre o seu fazer pedagógico. Santos (2003) afirma que um bom profissional é um ser reflexivo. Fortes (2005) defende a reflexão como um componente necessário ao enriquecimento da prática docente e rejeita as ações pontuais e improvisadas de formação continuada. O modelo reflexivo de formação é visto como uma forma de privilegiar a reflexão coletiva, a troca de experiências e o desdobramento de ações partilhadas entre os professores em formação (DI LELLO, 2003).

Gomes (2004), contudo, rejeita a concepção de professor reflexivo por entender que a dicotomia entre a teoria e a prática faz nascer uma visão tecnicista de formação. Dessa forma, o modelo do professor reflexivo revela uma contradição, pois foi amplamente aceito em nosso meio educacional justamente por se “contrapor” à visão tecnicista da educação.

O sucesso das ideias do movimento internacional do professor reflexivo pode ser explicado pelo fato de que chegaram num momento em que rejeitavam-se os pressupostos de uma pedagogia tecnicista, baseada na racionalidade técnica em que o docente não possuía o controle do seu trabalho como um todo e ficava restrito a uma pequena parcela dele. Com a possibilidade da “reflexão” o professor poderia pensar o seu trabalho, deixando a condição de tarefeiro para o status de profissional que poderia analisar e refletir sobre seu trabalho propondo alternativas de mudanças.

As concepções de formação continuada estão relacionadas ao local que esta deve ocorrer, item que analisaremos a seguir.

c) Lócus de formação continuada

Em alguns trabalhos, concebe-se a escola como um lócus privilegiado de formação continuada (CUNHA, 2000; DELBONI, 2007). Valoriza-se o espaço em que o professor trabalha, bem como se enaltece o conhecimento que nasce da prática docente, o que ratifica a opção pelo modelo do professor crítico-reflexivo. A escola é vista como o lócus ideal para se forjar o profissional docente. Bernardo (2004) enxerga a escola como a instância principal de formação, mas não a única, uma vez que esse processo pode ocorrer em outros espaços externos. Cerqueira (2002) defende a escola como o local de formação e também a multiplicidade de agências, inclusive a universidade. Gomes (2004) entende a escola como o espaço de formação não só para os alunos, mas para todos os que dela participam. Para Silva (2007), é a prática pedagógica o lugar da formação continuada docente.

A formação continuada na universidade acontece, em muitos casos, sem a reflexão sobre o problema escolar (SANTOS, 2003). Para Gama (2007), a formação continuada deve ser centrada na escola, contudo, isso não significa exclusivamente nesse ambiente, mas ancorada na unidade escolar, a partir das suas necessidades. A universidade também é vista como o lócus de formação docente, desde que dialogue com a escola (SANTOS, 2004).

Em nosso entendimento, a formação continuada precisa partir da realidade concreta da escola e das necessidades formativas docentes, pois ela é necessária para dar respostas às demandas cotidianas. Todavia, isso não quer dizer que o processo formativo contínuo deva ocorrer somente no espaço da escola. A escola pode ser um dos espaços de formação docente, mas não o único. Acreditamos que precisa haver diálogo entre a escola e as instituições de ensino superior, pois há a necessidade de revisitarmos a teoria para retornarmos à prática com subsídios que fundamentem nossas ações.

d) Relação entre formação inicial e continuada

Quanto à relação entre formação inicial e continuada, Cunha (2000) e Terrazan (2005) afirmam que suprir lacunas ou deficiências daquela é uma das funções dessa. Já para Gomes (2004), a formação continuada não substitui a inicial, mas articula-se com ela. Afirma-se, em um dos trabalhos analisados (GALINDO, 2007), que as lacunas na formação inicial acarretam dificuldades na continuada, visto que essa, como processo contínuo, baseia-se naquela. Inforsato (2006) afirma que não se pode valorizar somente a continuada e se esquecer da inicial, devendo existir um estreitamento de relações entre ambas. Pede-se, então, uma

articulação entre a inicial e a continuada (MONTEIRO, 2008). Para Cerqueira (2002), devem estar juntas, uma alimentando a outra. Chaves (2006) entende a formação continuada como a continuidade da formação inicial. Medeiros (2003) entende que não há separação entre formação inicial e continuada.

A nosso ver, é um equívoco compreender a formação continuada como aquela que suprirá lacunas da formação inicial. A continuada faz parte de um percurso acadêmico necessário ao fortalecimento de qualquer profissão, uma vez que qualquer exercício profissional exigirá momentos de apropriação de elementos teóricos para a compreensão e a movimentação nesse mundo em constantes mudanças. No processo continuado de formação, a teoria dialogará diretamente com uma realidade concreta a fim de nela interferir provocando mudanças e avanços.

e) Referencial teórico

O referencial teórico diz respeito às bases epistemológicas que fundamentam nossas produções. Trata-se dos fundamentos que darão suporte às análises feitas pelo pesquisador. No material examinado por nós boa parte dos trabalhos, baseia-se nas produções de Schön (1992), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Pérez Gómez (1995), Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Ghedin (2002), Tardif (2010), Candau (2007), Perrenoud (2000), Veiga (1998). Frisa-se que uma parcela considerável destes autores, a maioria estrangeira, fundamenta o movimento internacional do professor reflexivo e se trata de teóricos estrangeiros. Sugere-se, portanto, que as produções teóricas sobre formação continuada que mais chegam ao conhecimento dos pesquisadores sejam aquelas que não tratam da realidade brasileira especificamente.

Esse trabalho que realizamos de revisão da literatura contribuiu sobremaneira para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada sobre o nosso objeto. Acreditamos que esse movimento de nos debruçarmos sobre a produção teórica serviu para uma análise da totalidade que envolve a formação continuada de professores, aspecto da profissionalização docente que representa intenções de políticas públicas, temática que discutiremos no próximo capítulo.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

A formação continuada, como um dos aspectos que integra a profissionalização de professores, é um dos direitos dos docentes, que não surgiu como uma concessão, mas, como os demais conquistados na história da humanidade, é resultado de lutas.

Nesse capítulo, almejamos conceituar políticas públicas, mostrando a relação com os direitos sociais, construídos historicamente. Discutiremos a influência de organismos internacionais no estabelecimento das políticas públicas e trataremos da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE).

3.1. Políticas públicas: concretização de direitos

A doutrina jurídica explica que os direitos foram conquistados pouco a pouco num processo histórico de lutas. Para cada momento, houve a tutela de determinados direitos, classificados, pelos juristas, em gerações. Para a doutrina majoritária, há três: os de primeira, segunda e terceira gerações.³⁵ A primeira geração corresponde aos direitos individuais; a segunda, aos sociais, e a terceira, aos direitos da coletividade.

Os direitos de primeira geração, surgidos no final do século XVIII em decorrência de grandes revoluções, tal como a francesa, dizem respeito ao indivíduo. “Decorrem da ideologia do liberalismo e caracterizam-se pela exacerbação do direito de liberdade individual, pregando a não-intervenção do Estado nos negócios particulares” (HOLTE, 2006, p. 245). São negativos porque exigem do Estado uma prestação negativa, um não-fazer.

Esses direitos, também chamados direitos de defesa do indivíduo contra o Estado, reclamam a proteção do indivíduo frente ao Estado. Consagram direitos civis e políticos e abrangem, por exemplo, o direito à vida, à liberdade e à propriedade. “São limites impostos à atuação do Estado, resguardando direitos considerados indispensáveis a cada pessoa humana” (PINHO, 2008, p.70).

Os direitos sociais, os de segunda geração, significam uma prestação positiva do Estado, ou seja, exigem que o Estado faça algo para melhorar as condições de vida dos

³⁵ Uma doutrina minoritária fala em direitos de quarta e quinta gerações, aqueles surgidos nos anos 2000, em razão do desenvolvimento tecnológico da humanidade. Não estão positivados.

cidadãos. Têm por objetivo fazer com que o ente estatal proteja um direito já tutelado. São desdobramentos naturais dentre os de primeira dimensão. Surgiram pela luta de uma nova classe social, os trabalhadores no sistema capitalista, e das lutas destes nos movimentos sociais do século XIX. Também denominados direitos de prestação ou liberdades positivas, “(...) valorizam o direito de igualdade entre os indivíduos” (HOLTE, 2006, p. 245), abrangem direitos econômicos, culturais e sociais.

Os de terceira geração “(...) são os direitos de titularidade coletiva, relacionados com o princípio da solidariedade ou fraternidade” (HOLTE, 2006, p. 245), e têm por escopo tutelar o gênero humano, e não um grupo de indivíduos. Surgidos no século XX, são os direitos à paz, ao meio ambiente saudável e ao patrimônio comum, dentre outros.

Tão importante quanto a previsão de direitos são as formas de concretizá-los. A operacionalização dos direitos sociais conquistados pela sociedade e positivados nas normas se dá pelas políticas públicas.

O Estado, que é diferente de governo³⁶, tem propósitos a cumprir e, para isso, movimenta-se para por em prática as suas intenções. Essa concretização se dá por meio das políticas públicas que são, portanto, o Estado em ação. Ou seja, são as ações que nascem “(...) do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa” (BONETI, 2007, p.75).

As políticas públicas dizem respeito ao que o Estado faz ou não para garantir direitos conquistados e são, portanto, uma ação ou omissão estatal, uma atividade intencional. “Trata-se de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual tanto o Estado como a sociedade desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2009, p. 97). O Estado tem a função ativa ao pensar e operacionalizar as políticas por meio de programas, projetos e ações. A sociedade tem o importante papel de fiscalizar as atividades estatais. Não se pode pensar as políticas públicas como uma atividade unilateral ou uma doação do Estado à coletividade, mas as entendemos na sua bilateralidade, na relação estabelecida entre o Estado e os cidadãos.

³⁶ Para Höfling (2001 p.31), o Estado constitui o conjunto de instituições permanentes (legislativo, exército) “que possibilitam a ação do governo; e Governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (político, técnicos organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo”.

Política pública, no entendimento de Bucci (2006), é definida como um conjunto de medidas articuladas, que tem a finalidade de impulsionar a máquina do governo para realizar algum objetivo de ordem pública ou, na visão dos juristas, concretizar um direito.

As políticas públicas, como mencionado, não são medidas anistóricas, mas ações ou omissões, frutos de momentos históricos num determinado contexto marcado por relações sociais. Afirmamos que as políticas públicas são também omissões porque o Estado, ao deixar de fazer algo, está se posicionando frente a demandas sociais. Todavia, interessa-nos nesse trabalho as ações estatais aptas a concretizar direitos positivados.

Vale ressaltar que as políticas públicas não são neutras, pois elas nascem para realizar as intenções de determinados grupos, uma vez que “(...) são criadas e postas em prática a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico” (BONETI, 2007, p. 19).

As políticas públicas são implementadas nas diversas áreas de atuação estatal. As de formação de professores dizem respeito às ações que o Estado formula e desenvolve para atingir os seus objetivos quanto ao processo de constituição desses profissionais. Estas políticas são realizadas com base numa concepção de mundo, de sociedade, de homem e de professor que se quer formar. Pode-se desejar formar um homem adaptativo à sociedade ou um sujeito dotado da capacidade de realizar sínteses e compreender as múltiplas contradições existentes na sociedade. Assim, o perfil de professor que se quer formar atende aos interesses dos formuladores das políticas públicas.

Por estarem inseridas em uma totalidade, as políticas públicas são influenciadas não só pelas elites locais e nacionais, mas também pelas internacionais, que se utilizam do poderio econômico, condicionando, por exemplo, a cooperação financeira ao atendimento dos seus interesses. Assim, “(...) a definição de políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias o modo de produção capitalista” (BONETI, 2007, p. 15).

As políticas públicas estão inseridas numa totalidade, sendo influenciadas por fatores externos, tais como: a organização social, o momento histórico vivenciado e os mercados nacional e internacional, uma vez que não podemos esquecer que vivemos numa sociedade capitalista.

As políticas de formação de professores, como parte de uma totalidade, também sofrem essa influência. Aliás, as políticas direcionadas aos docentes ocupam papel de destaque no cenário político e social, pois esses profissionais são responsáveis pela formação das pessoas, daí o grande interesse sobre eles.

Dessa forma, o professor passa, pois, a ser um alvo importante das políticas públicas para a educação, pois o seu papel tem sido essencial para a concretização dos objetivos traçados. Sob essa nova ordem, organismos internacionais determinam diretrizes para o sistema educacional e, é claro, para a formação de professores (SILVA, 2008).

O Estado é sempre titular das políticas públicas, ou seja, é ele o responsável pela elaboração, execução e financiamento delas. Assim, se forças externas, tais como organismos internacionais, intervêm nas políticas públicas brasileiras, o fazem com, pelo menos, o consentimento do ente estatal, uma vez que é o Poder Público o responsável por concebê-las e implementá-las. Nesse ínterim, sem desmerecer a influência de outros organismos internacionais, interessa conhecer a atuação do Banco Mundial (BM), que se transformou na principal instituição de apoio e assistência técnica em “(...) matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (TORRES, 2009, p.126), motivo pelo qual passaremos a analisar a sua relação com o campo educacional.

3.2. O Banco Mundial

O Grupo do Banco Mundial, fundado em 1944, com sede em Washington nos Estados Unidos, é uma organização multilateral de crédito integrada por cinco instituições interligadas entre si: Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Corporação financeira Internacional (CFI); Centro internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e Agência de Garantia de investimentos Multilaterais (MIGA). Possui 186 membros¹ e sua presidência é exercida por um norte-americano (SILVA, 2002).

O Banco, que foi criado para ajudar na reconstrução das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, tornou-se também instituição de crédito para as nações do Terceiro Mundo, sobretudo as da África e da América Latina. A instituição, aos poucos, sob o manto de prestar cooperação técnica e financeira aos países em desenvolvimento, ampliou seu leque de abrangência, sobretudo no campo social. Sua função primeira de reconstrução perdurou por um curto lapso temporal.

Como afirma Frigotto (1999, p. 137, citado por Silva, 2002), o BM tem a sua atuação “(...) como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social e tem capacidade para introjetar e difundir a concepção de mundo que os homens de negócio querem consolidar e reproduzir” (p.53). Assim, o Banco, embora queira demonstrar neutralidade nas suas ações e

posições, é uma organização a serviço dos seus idealizadores. Para a população, passa-se a ideia de que a missão do BM é ajudar os países subdesenvolvidos a se desenvolver, se reerguer, quando, na verdade, existem interesses subjacentes às suas ações. O texto que é veiculado na página eletrônica do BM no Brasil deixa nítida a mensagem que a instituição quer inculcar nas pessoas.

O Banco Mundial é uma fonte vital de assistência técnica e financeira para países em desenvolvimento ao redor do mundo, ajudando-os a reduzir a pobreza através de projetos em diversas áreas, como construção de escolas, hospitais, estradas, energia e o desenvolvimento de programas que ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas, entre outros. Nossa missão é lutar contra a pobreza com dedicação e profissionalismo para atingir resultados duradouros e ajudar as pessoas a ajudarem a si mesmas e o ambiente. Para isso, o Grupo Mundial disponibiliza recursos, compartilha conhecimentos, capacita e forma parcerias com os setores público e privado.³⁷

Vale frisar que os países, ao realizarem operações de crédito com as agências financeiras, devem aceitar certas condicionalidades, que são imposições estabelecidas pelas instituições para a liberação dos empréstimos. Assim, as decisões do BM influenciam diretamente as políticas públicas para a educação.

O BM, que iniciou seus trabalhos com o Brasil a partir de 1949, nas décadas de 1950 e 1960, reorientou as suas ações: de auxiliador na reconstrução das economias da Europa, passou a promotor de ações que tinham por escopo o crescimento econômico dos Estados subdesenvolvidos da África e da América Latina (SILVA, 2002). Começou a atuar nas políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, objetivando a inserção desses países, ainda que de maneira subordinada, no comércio internacional. Havia a argumentação de que o crescimento econômico faria desaparecer a pobreza. O lema do BM era o combate à pobreza como alternativa para alavancar o crescimento dos países subdesenvolvidos. De forma crescente, a instituição caracterizou-se pela interferência na economia dos seus “necessitados”.

O BM, no início da década de 1970, com a diversificação da sua área de atuação, expandiu-se, inclusive, para o campo social. Assim, como afirma Silva (2002), “(...) o Banco Mundial assumiu a estratégia de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os aos seus interesses ideológicos e econômicos como equivalentes aos sociais e econômicos dos Estados capitalistas periféricos e devedores” (p. 60). A instituição,

³⁷ Conforme dados obtidos na página www.bancomundial.org.br. Acesso em 19/04/2011.

juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), tornou-se protagonista da cúpula responsável pelos encaminhamentos político-econômicos da época.

O BM propôs ações aptas à redução da pobreza, ao controle do analfabetismo, dentre outros. A sua atuação assemelhava-se, para a população, como uma instituição neutra, capaz de resolver os problemas do mundo subdesenvolvido. As bases teóricas que o sustentavam fundamentavam-se epistemologicamente, dentre outras, na teoria do capital humano que difundia a ideia de que o “(...) capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individual e social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 31). Partia-se do pressuposto de que o sucesso individual promoveria o êxito da sociedade como um todo. Mesmo falando em sociedade, a ênfase era dada ao indivíduo.

As ações do Banco no campo educacional estavam relacionadas à racionalização dos custos, à abertura de mercado para o ensino privado, para empresas de equipamentos técnicos de informática e de livros didáticos. A educação foi organizada para atender aos interesses econômicos vigentes. Houve, portanto, a instalação de uma visão economicista da educação. Segundo Silva (2002), as premissas do BM enxergavam a educação como um investimento que produziria aspectos positivos na esfera econômica. Nessa época, houve incentivo à concorrência e à competitividade. Na prática, foi um período de criação das escolas técnicas.

A concepção de educação dos gestores externos subjacente nos documentos setoriais era utilitarista e pragmática definida como meio para que os indivíduos pudessem instrumentalizar e adquirir conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores e habilidades, responder às novas oportunidades, ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades de produção (SILVA, 2002, p. 66).

A atuação (estratégica) do BM no setor educacional ocasionou a expansão do número de matrículas, o que levava a população a enxergar o Banco (e seus dirigentes) como aliado no desenvolvimento social brasileiro. No entanto, hoje, sabe-se que as políticas educacionais dessa época tinham por escopo receber e acolher, na escola pública, os estudantes das classes operárias para que compusessem o exército de trabalhadores imprescindíveis ao funcionamento das indústrias que se formavam no Brasil (AMARAL, 2002).

As políticas prescritas na década de 1970 e ratificadas nos períodos subsequentes estavam relacionadas (SILVA, 2002)

(...) a um mínimo de educação do primeiro ciclo ao alcance de todos, controle do crescimento da demanda escolar, currículo diversificado: técnico, vocacional e formação geral, racionalização da pirâmide educacional, barateamento dos custos, indução de habilidades técnicas, reordenamento de recursos de financiamento e inclusão da qualidade educativa através de programas de eficiência e avaliação institucional (p. 66).

Essa forma de conceber a educação ficou conhecida como pedagogia tecnicista, caracterizada por preocupar-se com a aplicação de técnicas e metodologias pelo professor, assim como ocorre em empresas de produção em larga escala. Levou-se à escola a forma de organização de uma indústria, destinando ao professor e aos alunos a condição secundária no processo de ensino e aprendizagem. Estes, então, eram vistos como executores de algo que outros profissionais conceberam e planejaram.

A produção do conhecimento deveria ser tarefa de especialistas, o que pressupunha a dicotomia entre teoria e prática, além da fragmentação e o parcelamento do fazer pedagógico. As políticas educacionais da década de 1970 enalteciam o individualismo (já que a competitividade era enfatizada) e a busca pela produtividade, como sinônimo de crescimento e desenvolvimento. As atividades escolares deveriam ser rigidamente planejadas para que se alcançasse os resultados previstos.

A concepção de formação docente foi caracterizada por conceitos empresariais, objetivando o alcance de metas pré-estabelecidas. Nessa visão, formar o professor era sinônimo de dotá-lo de conhecimentos de regras rígidas sobre o ensino. A formação docente estava relacionada ao modelo taylorista de produção que, conforme a teoria da Administração científica, formulada por Frederick Taylor (1856-1915) nos Estados Unidos, defendia uma única maneira de executar o trabalho para alcançar a eficiência, que é avaliada conforme os resultados obtidos. Segundo essa teoria, defensora da fragmentação do trabalho, o trabalhador não planeja suas tarefas; ele apenas as executa sob um forte controle da gerência (CHIAVENATO, 2004).

Na década de 1980, de instituição que deveria promover a assistência técnica e de cooperação financeira, o Banco reafirmou-se como “(...) formulador de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, ritmo e a direção almejada e subordinando à racionalidade de procedimentos econômicos” (SILVA, 2002, p. 67). Essa intervenção nos governos, sobretudo no brasileiro, ocorreu com o consentimento das elites brasileiras. As ideologias das agências tornaram-se hegemônicas sem guerra, aparentemente, em paz. Impunham-se os interesses dos “donos” do Banco, sem que as pessoas pudessem perceber essa imposição. Houve a redução da autonomia dos governos para tomarem decisões. As potências mundiais ditaram as políticas públicas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento.

A década de 1980 rejeitou os pressupostos do tecnicismo e foi marcada pela instauração de uma perspectiva crítica da educação em que a preocupação central era definir o papel social da escola. Do ponto de vista da organização do campo educacional, esse

momento foi um dos mais fecundos da história da educação brasileira (SAVIANI, 2010), pois foi caracterizado pela expressiva ampliação da produção científica e acadêmica. Assim, criaram-se vários espaços de produção acadêmica no campo educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), em 1977, e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978.

Nesse período, houve o engajamento dos professores nos movimentos sindicais em prol da escola pública de qualidade. A preocupação dos educadores, que em outros tempos não tinham suas vozes ouvidas, centrava-se no “(...) significado social e político da educação, do qual decorria a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2010, p. 404). Assim, a escola não era mais vista como reprodutora das desigualdades, mas como espaço de luta, resistência e desvelamento das contradições para o entendimento da realidade material, que deveria ser transformada.

O entendimento que os professores tinham acerca da sua formação opunha-se às preocupações instrumentais do “como fazer”. Como acrescenta Santos (1991, p. 319 citado por SANTOS, 2010),

No início dos anos 80, ao se discutir a formação do [professor], dois pontos foram tomados como básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Acreditava-se que a maioria dos cursos de formação de professores e especialistas não dependia apenas da implementação de mudanças pedagógicas como as reformas curriculares ou as mudanças na estrutura de tais cursos. Neste primeiro momento o mais importante era definir a natureza da função docente e também o papel do professor para, a partir daí, se direcionar as reformas dos cursos de formação (p.78).

Entretanto, apesar do maior engajamento político da sociedade e dos professores, pouco se alterou na formação docente, pois permanecia a existência da concepção de formação baseada na racionalidade técnica, paradigma que, conforme dito anteriormente, não favorece uma postura investigativa pelo professor.

As políticas propostas pelo BM na década de 1990 relacionavam-se às condições necessárias à aprendizagem. Adotou-se a lógica utilitarista em que as metodologias de ensino foram supervalorizadas. Foram apoiadas e incentivadas as políticas voltadas para o ensino tecnológico, a capacitação em serviço, a valorização da competitividade e as vantagens do ensino privado sobre o público (SILVA, 2002).

Nesse período, o BM, apoiado novamente nos pressupostos de combate à pobreza, impôs mais uma vez o poderio norte-americano e europeu sobre as nações africanas e da América Latina. A iniciativa privada foi incentivada a atuar no campo educacional. Essa política enfraquecia o Poder Público, ao mesmo tempo que fortalecia o setor privado, e incentivou-se a competição entre o público e o privado.

As políticas educacionais foram formuladas sob o manto dos pressupostos neoliberais. O neoliberalismo advoga a tese de que o Estado é falido e, portanto, incompetente para gerir os recursos públicos destinados à educação. As ideias neoliberais afirmavam que “(...) a eficiência do sistema educacional e a qualidade total da educação [seriam] alcançados somente a partir do momento em que não [houvesse] mais a intervenção do Estado e, assim, se consolidar o tão almejado mercado educacional” (MACIEL, 2004, p. 47). Dessa forma, a educação deixou de ser um direito para se transformar em mercadoria que pode ser adquirida, posta à venda, regulada pelas leis de mercado, funcionando à sua semelhança.

Segundo Silva (2002), afirmam-se, nos anos de 1990, as políticas direcionadas à educação tecnológica, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e à prioridade quanto à racionalidade e competitividade. No que tange à formação continuada, valoriza-se a capacitação em serviço. Esses pressupostos neoliberais que fundamentam, ainda que de forma escamoteada, as políticas educacionais, conferem à educação características economicistas. Nesse período, “(...) construiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, para o qual foi preciso desqualificar a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência e má qualidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.83).

Nos anos 2000, a formação docente passou a ser concebida como espaço para que o professor provocasse as mudanças e resolvesse os problemas do cotidiano escolar. Mais uma vez, assim como na década de 1990, as políticas públicas de formação recaíram sobre o indivíduo isolado como se dissociado fosse de uma totalidade maior. Nesse sentido, utilizavam-se das teorias que destacam os saberes provenientes da experiência docente; a racionalidade técnica foi questionada e cedeu lugar à concepção do professor reflexivo porque naquele momento atendia às necessidades de formação indicadas pelo mercado.

Foi nesse cenário, caracterizado pelas demandas do mercado, pelo financiamento de agências internacionais que nos impunham condicionalidades, pela apropriação das ideias do movimento do professor reflexivo, influenciado pela visão tecnicista (neotecnicista para diferenciar do tecnicismo dos anos de 1970) da educação, que foram formuladas algumas políticas públicas de formação de professores.

Como se nota, o Banco -ao influenciar nos desdobramentos das nossas políticas públicas para a educação- alcança cada vez mais um papel político (como se assumisse a função de ministério da educação), o que pode contribuir para a mitigação da nossa soberania e da autonomia dos estados e municípios (e do DF) brasileiros no que concerne à concepção e concretização dos programas educacionais,

É necessária atenção aos pacotes educacionais oriundos do Banco para que as escolas não sejam transformadas em empresas, uma vez que os interesses das agências internacionais é com os fins econômicos. Tal alerta vale para as diretrizes “sugeridas” pelo Banco no que concerne à política de formação docente, item que passamos a abordar.

3.3. Política nacional de formação docente

Abordamos anteriormente a relação das políticas públicas e a sua relação coma concretização e a garantia de direitos conquistados. Discutimos também a ligação entre políticas públicas e influências internacionais. Agora, resta-nos falar sobre a política de formação docente, nosso objeto de estudo.

Existe uma política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica das redes públicas, instituída por meio do Decreto n. 6755 de 2009, que, dentre outras, tem por objetivo: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; valorizar o docente, mediante ações de formação inicial e continuada que incentivem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A instituição de uma política de formação docente, em nosso entendimento poderá mitigar as ações fragmentadas e descontínuas de formação docente, que configuram uma realidade educacional brasileira. Os objetivos da política nacional de formação de docentes pretendem integrar formação inicial e continuada, teoria e prática, o que poderá atenuar a dicotomia entre esses aspectos. Outro item que merece destaque é o incentivo para a permanência na carreira, o que poderá contribuir para diminuir a desistência na e da carreira que abordamos no início desta pesquisa.

A norma, em seu art. 2º e incisos, traz um rol com doze princípios, dos quais destacamos os que tratam da formação continuada: i) a importância do professor no processo

educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, jornada única, progressão na carreira, formação continuada, dedicação exclusiva ao magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições dignas de trabalho; ii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada; iii) a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; iv) a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; v) a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Os princípios descritos na norma estão diretamente ligados à profissionalização docente, que inclui formação, condições objetivas de trabalho e remuneração. Isso é importante porque, como abordamos no capítulo anterior, não se pode pensar num processo de profissionalização sem a conjugação desses aspectos.

Conforme o art. 4º do Decreto, a política de formação docente será implementada por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC).

Os fóruns, presididos pelos secretários de educação dos Estados e DF, são órgãos colegiados que, nos termos do art. 5º, I a III, têm a função de: formular os planos estratégicos responsáveis pelo diagnóstico e pela identificação das necessidades formativas dos profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; definir as ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e prever as atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

No caso do Distrito Federal, o fórum instalou-se oficialmente em de 2010, havendo apenas uma única reunião no mês de agosto do referido ano. Todavia, em 2011, com a posse da nova diretoria da Secretaria de Educação, foram retomadas as discussões para a implementação da política de formação do DF. Iniciaram-se reuniões a partir de maio de 2011 para o diagnóstico criterioso e a definição das diretrizes que orientarão o plano estratégico do DF (Apêndice E).

No que se refere às ações específicas do MEC, existe a Rede Nacional de Formação Continuada, que tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas

públicos de educação, e esta é integrada por programas: Pró-letramento, Gestar II e Especialização em educação infantil.

O Pró-letramento, instituído em 2005, é um programa de formação continuada de professores que visa a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa, que é dirigido aos docentes que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses³⁸.

O Gestar II, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do 6º ao 9º anos) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Trata-se de um programa que sucedeu o Gestar I, dirigido aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

A especialização em educação infantil integra a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica que o MEC desenvolve em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme prevê o Decreto n. 6.755 de 2009. É dirigida aos profissionais de escolas – professores, coordenadores, diretores de creches – e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópica, comunitária ou confessional) que mantenha convênio com o poder público, e também a equipes de educação infantil dos sistemas de ensino. Seu surgimento decorre da constatação de que a educação infantil é pouco aprofundada nos cursos de pedagogia.

Para participar, o docente deve atender aos seguintes requisitos: ser graduado, preferencialmente, em pedagogia; trabalhar há pelo menos dois anos na educação infantil; ter disponibilidade para fazer a formação em serviço; se não for da carreira do magistério público, assumir compromisso de trabalhar na educação infantil por no mínimo 18 meses,

³⁸Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 26.01.2012.

após a conclusão do curso; dispor de, no mínimo, dez horas semanais para estudos complementares durante o curso.

Esses programas de formação continuada materializam o paradigma da racionalidade técnica ao pretender dotar os professores de conhecimentos para posterior aplicação em sua prática. Trata-se de “pacotes” prontos pensados por “especialistas” da área. Há, portanto, a distância entre aqueles que pensam e aqueles que “recebem” a capacitação. Não há a articulação com a realidade docente. Não ocorre o movimento dialético de partir de uma realidade concreta a fim de nela interferir causando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Esses programas de formação de professores estão presentes no Distrito Federal (DF), uma vez que os cursos acima são ministrados aos professores da Rede por meio da EAPE. Conforme lista de cursos (Apêndice F) fornecida pela referida escola, em 2009, foi oferecido o curso Gestar II (língua portuguesa e matemática); em 2010, foram Gestar II (língua portuguesa e matemática) e a especialização *lato sensu* em educação infantil e em 2011, foram ofertados Gestar II (língua portuguesa e matemática) e o pró-letramento (matemática e língua portuguesa). Como se percebe a macropolítica está presente nas ações de formação continuada do DF, que as desenvolve por meio da EAPE, item que abordaremos a seguir.

3.4. EAPE: a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, EAPE, é a unidade da Secretaria de Educação do DF responsável pela promoção da formação continuada dos profissionais da educação, que incluem os professores e os integrantes das carreiras do Magistério Público do Distrito Federal³⁹ e da Assistência.

A EAPE nem sempre usou essa sigla com a letra “e”. Em 10 de agosto de 1988, criou-se a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), unidade executiva da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) para realizar funções do núcleo de treinamento e aperfeiçoamento da Divisão de Recursos Humanos da FEDF (SANTIS, 2002).

Conforme Diário Oficial n.168 de 02/09/88, a EAP, unidade executiva diretamente vinculada ao diretor executivo da FEDF, tinha por finalidade promover o aperfeiçoamento

³⁹ De acordo com o art. 3º da Lei n. 4.075 de 2007, a Carreira Magistério Público do Distrito Federal é composta pelos seguintes cargos: Professor de Educação Básica e Especialista de Educação Básica. Conforme o art. 3º da Lei n. 3.319 de 2004, a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal fica reestruturada com os seguintes cargos e classes: auxiliar de educação, assistente de educação e analista de educação.

profissional dos especialistas, professores e servidores do quadro de pessoal da FEDF. Com a criação da escola, instituiu-se uma comissão formada por doze servidores da Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (SE/FEDF) para implementar a implantação da escola.

A EAP foi criada com os seguintes objetivos: elaborar a programação anual de trabalho, conforme levantamento de necessidades de aperfeiçoamento feito pela DRH junto às Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e à administração central da FEDF; desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos, segundo a programação anual elaborada. Inicialmente, foram designados 12 servidores da FEDF para trabalhar na EAP, escola que não dispunha de um local próprio.

Nos termos de seu regimento interno, em sua estrutura havia: a direção, as coordenadorias e o conselho diretor. A direção, composta por um diretor e dois assistentes, era exercida por servidores do Quadro da SE/FEDF.

As coordenadorias eram ocupadas por servidores com experiência na educação superior e/ou com reconhecida competência profissional, também integrantes da SE/FEDF. Eram cinco coordenadorias: a de séries iniciais (incluindo a pré-escola e a alfabetização), a de ciências humanas, a de ciências exatas, a de técnicas educacionais e a de técnicas administrativas (SANTIS, 2002).

O conselho diretor, órgão consultivo e deliberativo, era composto pela direção da escola, pelos coordenadores de áreas, pelos titulares das direções de ensino do ensino fundamental e médio, pela direção de recursos humanos e pelo diretor da FEDF, sendo este presidente nato.

Quanto à organização didática, a programação anual da escola era constituída pelos cursos e eventos desenvolvidos para atender às necessidades de aperfeiçoamento dos especialistas, professores e servidores do quadro de pessoal da FEDF. Ao conselho diretor, cabia estabelecer as prioridades de atendimento às necessidades de aperfeiçoamento detectadas pela DRH. O pessoal docente era composto de servidores da SE/FE, e os espaços físicos eram ociosos no sistema oficial de ensino e/ou administrativo do DF (SANTIS, 2002).

Em agosto de 1997, a Lei n.1.619 de 1997 criou a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, unidade orgânica diretamente subordinada à Diretoria Executiva da FEDF. A Escola que tinha por incumbência “planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de

ensino do Distrito Federal deveria considerar as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação”⁴⁰

Com a criação da EAPE, extinguiram-se da estrutura do Departamento Geral de Administração da Fundação Educacional do Distrito Federal a Divisão de Recursos Humanos e a Seção de Formação, sendo que as incumbências dessa ficaram a cargo da EAPE.

O art. 6º da Lei n.1.619 de 1997 previu que a FEDF asseguraria as condições necessárias ao funcionamento da EAPE. O art. 7º estabeleceu que o corpo docente e o corpo técnico-administrativo da EAPE seriam formados por servidores da FEDF. Aos professores em atividade docente na EAPE foram garantidos todos os direitos e vantagens dos demais profissionais em atividades de regência de classe nas unidades públicas de ensino do DF.

Atualmente, a EAPE é uma unidade executora vinculada à Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁴¹ (SEDF). De acordo com seu manual de procedimentos⁴², à EAPE compete, dentre outros: coordenar e implementar a formação continuada dos profissionais da educação do DF; disseminar, na rede pública de ensino, pesquisas e experiências educacionais significativas; realizar e/ou coordenar pesquisas, estudos e experiências com foco na formação continuada dos profissionais da educação; propor parcerias com instituições públicas e privadas para a promoção da formação continuada ao seu público-alvo; elaborar, acompanhar, executar e avaliar seu plano de ação; aprovar e acompanhar propostas de cursos e eventos oriundos das instituições educacionais vinculadas à SEDF, bem como de outras instituições parceiras.

A escola, que está em fase de construção do seu projeto político pedagógico, conta em sua estrutura⁴³ com uma gerência, Gerência de formação (GFOR), dois núcleos, Núcleo de planejamento (NUPLAN), Núcleo de avaliação (NEAV), Núcleo de Documentação (NUDOC) e uma biblioteca.

Seu corpo docente é formado por professores do quadro efetivo da SEDF, preferencialmente os que possuem pós-graduação. Os docentes, dentre outras, têm as seguintes atribuições⁴⁴: ministrar aulas segundo orientações da EAPE; participar de coordenações pedagógicas; elaborar relatório de turma e entregá-lo após o término do curso; selecionar o material a ser impresso; informar às Diretorias Regionais de Ensino (DREs)

⁴⁰ Art. 2º, caput, e parágrafo único, da Lei n. 1.619 de 1997.

⁴¹ Estrutura em vigor em agosto de 2011.

⁴² Manual analisado em 2011 e que estava passando por reformulações.

⁴³ Essa estrutura foi modificada pelo Decreto n.33.409 de 12 de dezembro de 2011. Todavia, estamos considerando a estrutura anterior, pois quando coletamos os dados era a que vigorava.

⁴⁴ Conforme manual de procedimentos EAPE.

nome e matrícula do cursista desistente; cumprir a carga horária do curso proposta no projeto, além de trabalhar os conteúdos previstos; aplicar e tabular a avaliação processual e final propostas pela EAPE.

Os cursos de formação continuada são o objetivo maior da EAPE, considerando a sua finalidade específica de aperfeiçoar os profissionais da SEDF e concretizar uma educação de qualidade.

A EAPE, anualmente, programa seus cursos e eventos, buscando atender as necessidades formativas dos profissionais das carreiras magistério público e assistência à educação, além de realizar parcerias com outras secretarias do GDF e instituições diversas para atender às demandas da SEDF. Os cursos são realizados a partir de propostas elaborados pela própria EAPE, pelas DRE, por outras Diretorias da SEDF, escolas ou instituições parceiras, segundo informações concedidas pela gerente de formação⁴⁵.

Os cursos oferecidos pela EAPE podem ser presenciais e semipresenciais. Os profissionais só podem se inscrever para cursos da EAPE no dia de sua coordenação individual. Outro dia, em substituição a este, será autorizado, mediante solicitação justificada do professor, à chefia imediata⁴⁶.

Segundo seu manual de procedimentos, a divulgação dos cursos é realizada por meio impresso e/ou virtual, de acordo com a proposta pedagógica do evento. A pré-inscrição será realizada na EAPE ou em outros locais, conforme estabelecido no projeto. Em seguida, organiza-se uma lista de classificação dos pré-inscritos para seleção. A seleção de candidatos pré-inscritos obedece aos critérios e pré-requisitos definidos previamente. No caso de empate, serão obedecidos os critérios: primeiro, o tempo de serviço efetivo na SEDF e, segundo, a idade (dando prioridade ao candidato que apresentar a maior). Os cursos, que são isentos de qualquer tipo de pagamento, são ministrados na sede da escola e também em polos espalhados em algumas cidades do DF.

Os projetos e programas da EAPE, segundo seu manual de procedimentos, são: a oferta cursos de formação continuada em serviço; a concessão de bolsas de estudo; a concessão de afastamento remunerado para estudos; a promoção de eventos diversos relacionados à área educacional, projetos de trabalho, concursos e prêmio às carreiras assistência e magistério e aos orientadores educacionais.

⁴⁵ Entrevista concedida em agosto de 2011.

⁴⁶ Conforme manual de procedimentos EAPE.

O afastamento remunerado para estudos consiste no afastamento do profissional da educação de suas atividades, sem prejuízo dos vencimentos, para frequentar curso em nível de especialização, mestrado e doutorado⁴⁷.

As bolsas de estudo, que são semestrais, consistem na isenção do pagamento da matrícula e das mensalidades de forma integral (100%) ou parcial (50%) para frequência em cursos em nível de licenciatura, bacharelado e aperfeiçoamento⁴⁸. Os cursos de aperfeiçoamento são em línguas estrangeiras: inglês ou francês, ministrados por instituições colaboradoras ou conveniadas coma SEDF.

A EAPE, ainda, organiza concursos que têm a finalidade de valorizar os profissionais da SEDF, tais como: prêmio ao professor, prêmio assistência à educação, prêmio orientador educacional e outros concursos, com a participação aberta aos profissionais da educação da rede pública de ensino do DF⁴⁹.

Os cursistas têm a possibilidade de avaliar as ações de formação continuada. Há a avaliação processual, aplicada pelo tutor no decorrer dos cursos, e a final, aplicada no término do evento. Ao finalizar o trabalho, o docente elabora um relatório para cada turma em que atuou.

A EAPE, que modificou o seu foco desde a sua implantação, é uma escola onde se concentram as ações de formação continuada da rede pública de ensino do DF. Trata-se, portanto, de uma conquista dos professores que possuem um espaço reservado para a continuidade do seu processo formativo. É necessário frisar que a EAPE materializa as intenções de formação docente da SEDF e também é responsável pela articulação com os programas federais de formação docente. É ela a instância que está diretamente ligada aos professores, alvo de suas ações.

A propósito, apresentaremos a visão docente sobre a EAPE, ou melhor, como os professores percebem as ações de formação continuada implementadas pela rede pública de ensino no período compreendido entre 2009 a 2011.

⁴⁷ Manual de procedimentos EAPE.

⁴⁸ Manual de procedimentos EAPE.

⁴⁹ Manual de procedimentos EAPE.

4. DA SÍNCRESE À SÍNTESE: A ESSÊNCIA DA PERCEPÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, temos a intenção de desvelar o que pensam os professores sobre a formação continuada (FC) implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Pretendemos, portanto, compreender o que é formação continuada na perspectiva dos docentes, identificando as necessidades formativas, além de trazer à tona proposições sobre essa formação.

Como afirmado no início do trabalho, compreender a essência do fenômeno é laborioso, pois requer que se avance além de uma determinada aparência, partindo de uma realidade empírica, revisitando a teoria e retornando a essa realidade, agora com uma visão de totalidade, que entrelaça as partes. Na pesquisa, esse movimento de partir da síncrese em direção à síntese exige esforço, pois significa trabalhar a informação garimpada durante o contato com os sujeitos pesquisados. Portanto, implica dois momentos interligados: num primeiro, a sistematização do material, separando-o em partes,

(...) relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relação e inferências, num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Essa segunda etapa de organizar o material identificando tendências significa a construção de categorias temáticas, necessárias ao entendimento do objeto em sua totalidade.

A elaboração de categorias requer a apropriação do referencial teórico que fornece subsídios que impulsionam a organização dos eixos temáticos. Para darmos conta desse movimento, há a necessidade de lermos e relermos o que já foi elaborado em termos de construção teórica para que “(...) a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

É nesse trabalho que a pesquisa revela a sua contribuição para o entendimento do mundo, pois com ela temos a possibilidade de nos elevarmos no sentido de enxergarmos o todo, e não simplesmente as partes isoladas. Isso contribui para a nossa capacidade filosófica, que se caracteriza pelo “(...) esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do objeto” (KOSIK, 2002, p. 18).

Com essa intencionalidade, após exaustivas leituras do material coletado que pretendemos decompor para, em seguida, constituir esse mesmo todo, chegamos às categorias temáticas:

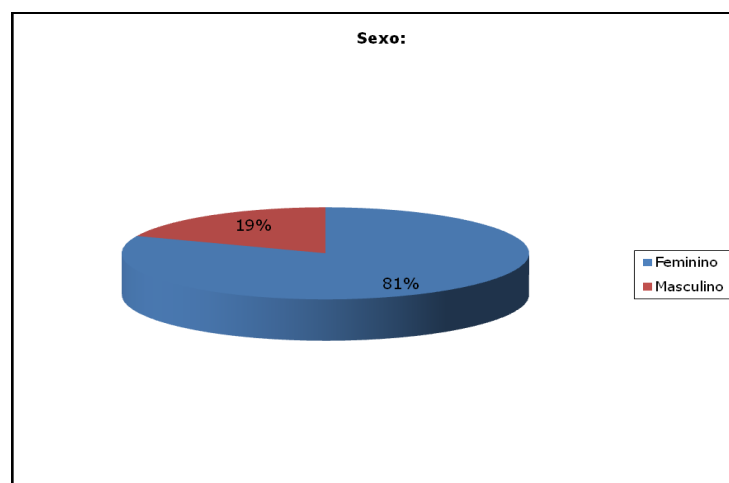
- a) Os sujeitos da pesquisa: quem são e o que fazem os professores da SEDF;
- b) Formação continuada docente: sua política e seu planejamento;
- c) Concepções de formação continuada e sua relação com a formação inicial;
- d) Motivações e necessidades docentes para a formação continuada.

4.1.Os sujeitos da pesquisa: quem são e o que fazem os professores da SEDF

A fim de conhecer o perfil e a atuação dos 167 interlocutores da pesquisa, aplicamos questionários em que indagamos seu sexo e idade, a Diretoria de Regional de Ensino (DRE) em que trabalham, a formação acadêmica, o tempo de serviço e carga horária, a atividade exercida e o nível/modalidade de educação básica em que atuam, bem como a disciplina ministrada na SEDF. As três primeiras perguntas foram feitas ao final do questionário, pois pretendíamos, com essa estratégia, deixar os interlocutores à vontade para responder às questões, pois “(...) um erro mais que comum é começar um instrumento com o levantamento de dados pessoais, às vezes até chamando seção de “Identificação”. Em se tratando de pesquisa, não convém identificar o respondente” (GUNTHER, 2010, p. 15) para que ele sinta liberdade para responder às questões.

No que diz respeito ao gênero, 81% dos respondentes são mulheres e 19% homens, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1- Gênero dos interlocutores



Esse dado confirma a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), que revela a presença majoritária do sexo feminino. Os dados da referida pesquisa apontam que, na educação

infantil, 98% dos professores são mulheres; no ensino fundamental, a presença feminina é de 88,3%, atingindo 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries⁵⁰ com formação de nível superior. No ensino médio, são encontradas as maiores proporções de professores do sexo masculino dentre os níveis da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Essa realidade é denominada por Hypolito (1997) de processo de feminização do magistério que, conforme o autor, está relacionada à expansão da educação básica no século XX, decorrente das classes trabalhadoras emergentes (muitos imigrantes europeus) que necessitavam de escolarização básica. Com a expansão da escola, o número de professores aumentou consideravelmente e a presença majoritária feminina constituiu parte integrante desse processo. A mulher, aos poucos, tornou-se participante do mercado de trabalho e, especialmente, da função docente. Segundo o autor, particularidades e especificidades da “(...) condição feminina, do próprio processo de escolarização, da estrutura ocupacional e das relações de gênero constituídas historicamente que permitiram e incrementaram a posição majoritária da mulher nessa condição” (HYPOLITO, 1997, p.49).

Em se tratando da trajetória histórica do fenômeno da feminização no Brasil, Hypolito (1997) ainda afirma que os dados mais precisos sobre a atuação dos professores no magistério datam de 1935, pois informações anteriores são imprecisas. O autor descreve os fatores que contribuíram para a feminização da docência, a saber: proximidade entre as funções do magistério e o papel de mãe; habilidades femininas para cuidar de crianças; possibilidade de conciliar as tarefas domésticas com o horário da docência, que pode ser exercida em um só turno, além da aceitação social.

É bastante comum a comparação entre as funções do magistério e o papel de mãe – habilidade feminina para cuidar de crianças. Culturalmente, são consideradas atividades próximas porque são funções femininas que requerem paciência, submissão e docibilidade. Nesse sentido, o magistério “(...) se constitui numa combinação entre vocação/ ensino maternidade e funções domésticas” (HYPOLITO, 1997, p. 57). Assim, é “natural” associar a condição feminina à função docente.

Hypolito (1997) chama atenção para o fato de a feminização do magistério contribuir para a desistência masculina da docência, em razão da baixa remuneração, se comparada a outras profissões: “A saída dos homens do magistério relacionava-se com a busca de melhores empregos; os homens teriam atribuições que as mulheres não possuíam por serem chefes de

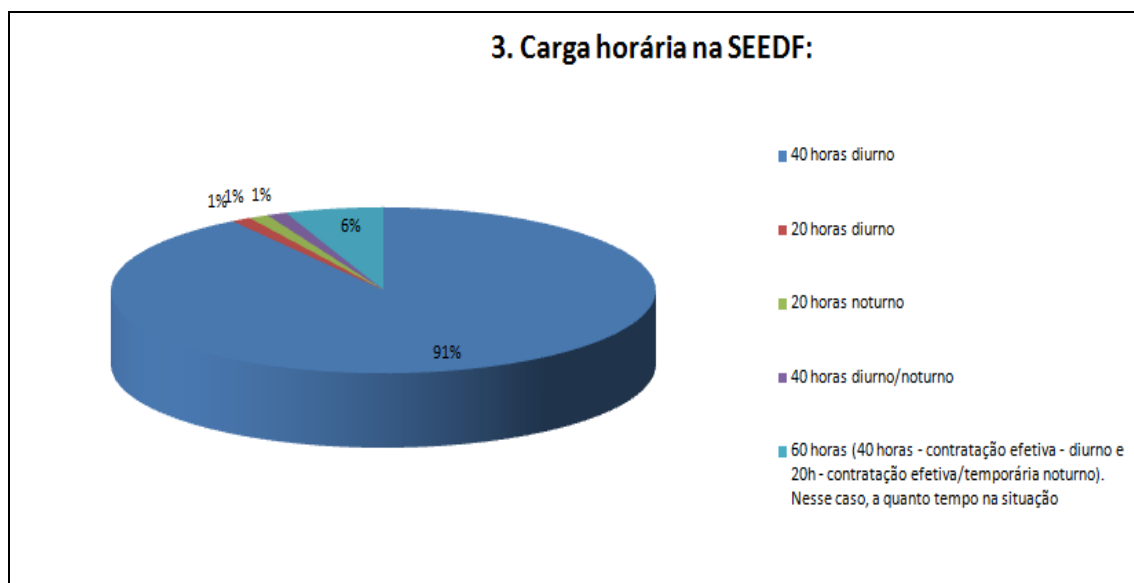
⁵⁰ Corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos.

família, responsáveis por manter as obrigações do lar” (HYPOLITO, 1997, p. 63). Como a mulher não tinha essas obrigações, poderia receber salários inferiores. Os homens que escolhiam permanecer na profissão rapidamente chegavam a cargos de direção ou técnico, enquanto as professoras dedicavam-se à sala de aula.

Pelo fato de o magistério poder ser exercido em um só turno, isso facilitava o ingresso da mulher, que deveria conciliar a dupla jornada de mãe/esposa e professora. Assim, as professoras poderiam, além de exercer a docência, executar as tarefas da casa, “inerentes” do gênero feminino, cumprindo a função de mãe, esposa e de rainha do lar (HYPOLITO, 1997).

É importante lembrar que a opção pelo magistério em razão da possibilidade de uma jornada de trabalho reduzida – não se confirma atualmente, pois a maioria dos professores trabalha 40 horas semanais, além de levar para casa atividades extras. Em nossa pesquisa, dos respondentes, 91% trabalham 40 horas semanais e 6% têm uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, sendo 40 horas de contratação efetiva no período diurno e 20h de contratação efetiva e/ou temporária no noturno, conforme revela gráfico abaixo:

Gráfico 2– Carga horária de trabalho semanal na SEDF



Para estar com uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, o professor pode compor o quadro efetivo da carreira de magistério no diurno e noturno (40 h e 20h), já que a Constituição Federal (CF) permite, em seu art. 37, XVI, “a” e “b”, a acumulação lícita de dois cargos públicos de professor ou um de professor com outro de técnico ou científico. O professor pode, ainda, ser concursado em um dos turnos e, no outro, trabalhar como docente temporário.

Em se tratando dos que trabalham 40 horas semanais, essa realidade quanto à carga horária pode não ser necessariamente uma escolha do professor, mas a falta dela em razão da oferta de vagas oferecidas pela SEDF, pois, conforme o último concurso para o cargo de professor de educação básica⁵¹, só para a área 1 – Componente curricular de atividades (professores graduados em pedagogia para o exercício do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) -, das 123 vagas oferecidas, somente 2 eram de 20h (para o turno noturno), as outras eram vagas de 40 horas, não havendo a possibilidade de o professor optar por ter uma carga horária de 20h e atuar em regência no diurno. No concurso que ocorreu em 2008, a situação não foi diferente: havia 100 vagas para o diurno e 1 para o noturno. No nosso entendimento, essa é uma maneira de “forçar” o professor a trabalhar mais, mesmo que suas condições econômicas lhe permitam uma jornada de trabalho inferior.

Essa situação pode levar a uma intensificação do trabalho docente, podendo ocasionar uma desistência da profissão, fenômeno denominado de “Síndrome de *Burnout*”, por Codo (2006), que discutimos anteriormente.

A resposta para essa dupla jornada de trabalho pode ser explicada pela baixa remuneração dos professores se comparados com os demais profissionais do serviço público no Distrito Federal, tal como mostramos no segundo capítulo desta dissertação.

É importante considerar que, concretamente, é comum o número de horas semanais efetivamente trabalhadas ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do tempo de ensino *versus* tempo de trabalho. Este último é maior, pois abrange o tempo empregado no planejamento de aulas, nas correções de exercícios, na avaliação, nos estudos realizados fora do horário escolar, fazendo com que o magistério seja associado à ideia de sacerdócio e vocação, que requer dedicação exclusiva (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa quantidade de horas trabalhadas reflete em sua formação continuada, pois o professor não tem tempo para se dedicar à sua formação profissional. A participação em eventos de formação continuada não oferecidos pela SEDF, inclusive fora do DF, fica comprometida. Dessa forma, o professor não tem tempo para interagir com seus pares que atuam em outros espaços geográficos, o que contribuiria para o alargamento da sua percepção profissional.

No que concerne à idade, tivemos a seguinte situação:

⁵¹ Conforme Edital normativo 02/2010, publicado pelo Diário Oficial do Distrito Federal nº107, página 91, de 7 de junho de 2010.

Tabela 4 - Idade dos interlocutores

Faixa etária	Percentual
18-19 anos	0%
20-29 anos	9,61%
30-39 anos	40,38%
40-49 anos	39,75%
50-59 anos	9,61%
Mais de 60 anos	0,65%

Dos respondentes, 40,38% estão na faixa etária dentre 30 e 39 anos, seguidos pelos que se encontram na faixa de 40 a 49 anos. Não houve nenhum participante com menos de 20 anos, e menos de 1% com mais de 60. A falta de professores abaixo de 20 anos pode estar associada à exigência de formação em nível superior para o ingresso no magistério público do DF. Com essa idade, não houve tempo para o professor concluir a sua formação inicial em nível superior. Se a SEDF ainda permitisse o ingresso de professores com a formação mínima prevista na LDB, qual seja, de nível médio, possivelmente teríamos interlocutores com menos de 20 anos.

O fato de termos menos de 1% da amostra com mais de 60 anos pode estar relacionado à aposentadoria especial para professores prevista no art. 40, §5º e § 8º do art. 201 da CF de 1988, que prevê que os professores que comprovem exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio terão reduzido em cinco anos os requisitos de idade e tempo de contribuição para a aposentadoria.

Como regra geral, nos termos do art. 40, §1º, III, “a”, a CF diz que a aposentadoria se efetivará com a idade de sessenta anos e trinta e cinco de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher; os professores que preencherem os requisitos se aposentarão aos 55 anos de idade, se homem, e 50, se mulher. Ou seja, a nossa Constituição permite a aposentadoria dos professores cinco anos antes da maioria dos trabalhadores por entender o desgaste resultante do exercício da profissão.

Nos termos do art. 67, §2º da LDB, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Carta Magna, são consideradas funções de magistério as exercidas por

professores e especialistas em educação no desenvolvimento de atividades educativas, quando desempenhadas em instituição de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Outro elemento que merece destaque é o fato de que a faixa etária indica que os professores estão no auge da carreira e que, nesse sentido, a participação em eventos de formação continuada é importante, pois permite a reflexão da prática e ascensão na carreira.

Quanto à formação acadêmica desses profissionais, um número considerável de professores (70%) possui especialização, que é um dos programas de pós-graduação, previsto no art. 44, II, da LDB. Desses professores, 16,96% fizeram especialização em psicopedagogia. Isso pode indicar a necessidade que os professores têm de lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais, matriculados na rede regular de ensino em decorrência da proposta da educação inclusiva.

O movimento pela educação inclusiva iniciou-se nos anos de 1980, época marcada pela ampla discussão acerca dos direitos da pessoa humana, que defendia a inclusão incondicional de todos os estudantes no sistema regular de ensino. Com esse entendimento, em 1994, realizou-se uma conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, na Espanha, de onde se assinou a Declaração de Salamanca, documento em que ficaram estabelecidas as diretrizes a serem implantadas em relação às necessidades educativas especiais (SOUZA, 2008).

As discussões acerca dessa temática foram realizadas em nosso país, aparecendo, inclusive, nos documentos normativos brasileiros. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais na rede convencional de ensino, de maneira preferencial, está prevista na Carta Política e também na LDB.

Nos termos do art. 58 da LDB, a educação especial, que se inicia no nascimento, é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, havendo a existência de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial quando necessário.

A lei ainda prevê que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração dos estudantes nas classes do ensino regular.

Na SEDF, a educação especial é ofertada aos estudantes com deficiências intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, além de transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, como superdotação, e surdocegueira.

Cursar, então, a especialização em psicopedagogia pode ter sido uma alternativa à necessidade de lidar com os alunos especiais. Isso porque na psicopedagogia, que é uma profissão não regulamentada,

(...) o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem – daí o caráter clínico da psicopedagogia, ainda que o seu objetivo seja na prevenção dos problemas de aprendizagem. É clínico porque envolve sempre um processo diagnóstico ou de investigação que precede o plano de trabalho. Esse diagnóstico consiste na busca de um saber para saber-fazer. Por meio das informações obtidas nesse processo de investigação, o psicopedagogo inicia a construção do seu plano de trabalho (BOSSA, 2007, p.31).

Nessa perspectiva, esse tipo de formação continuada pode estar relacionada ao desejo de compreender a realidade educacional e resolver os problemas práticos da profissão, aliada à progressão funcional. O professor, então, une a necessidade da prática à progressão na carreira.

A procura pela psicopedagogia pode estar ligada também ao fato de ser um curso “da moda” e de conferir prestígio ao professor, por se aproximar da psicologia, por ser um curso mais elitizado que a pedagogia. Pode também indicar uma alternativa de atividade profissional a ser desenvolvida fora da sala de aula.

Esse dado também se relaciona com os cursos oferecidos pela EAPE. Há um número considerável de cursos na área da educação especial oferecidos pela escola de formação.

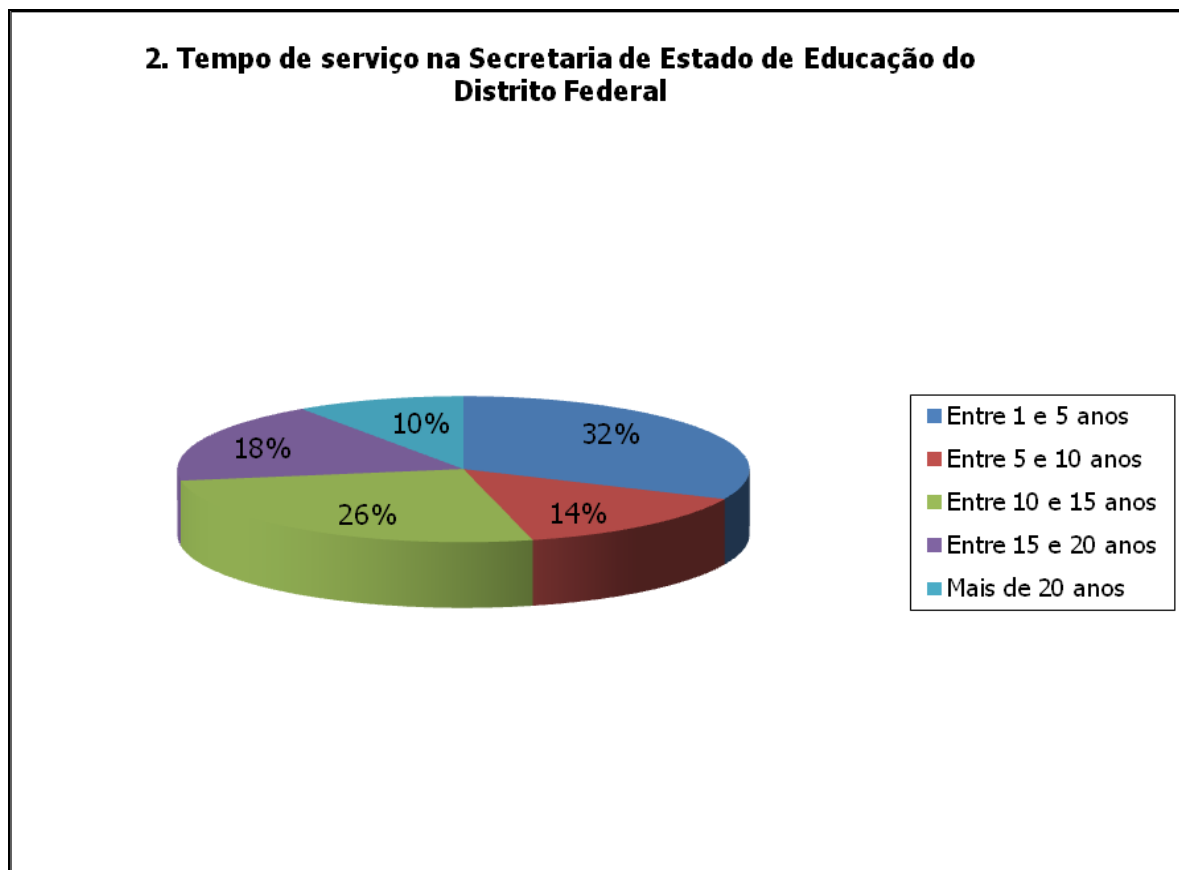
Tabela 5 – Cursos na área de educação especial oferecidos pela EAPE no período 2009-2011

Ano	Total de cursos oferecido	Cursos na área da educação especial	Percentual
2009	69	15	21%
2010	34	4	11%
2011 (1º Sem.)	110	24	21%

Pela tabela, é possível verificar a demanda de cursos na área da educação especial, pois, segundo informações de própria EAPE, as temáticas dos cursos são extraídas também das necessidades demonstradas pelos professores.

Quanto ao tempo de serviço na SEDF, é revelada a seguinte situação:

Gráfico 3– Tempo de serviço da SEEDF



Dos respondentes, 32 % têm entre 1 e 5 anos, 14% têm entre 5 e 10 anos, 26% entre 10 e 15, 18% entre 15 e 20, e 10% têm mais de 20 anos de serviço. A presença majoritária dos que estão entre 1 e 5 anos pode sugerir que os professores com mais tempo de serviço na SEDF não se sintam motivados ou tenham a necessidade de participar de eventos de formação continuada.

A presença majoritária dos professores ingressantes nas ações de formação continuada também pode se justificar pelo fenômeno denominado por Tardif (2010) de “choque com a realidade”, que condiz com o confronto inicial com a realidade complexa que as escolas estão inseridas. Esse conflito pode também estar ligado “(...) à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão” (p.82).

Assim, ao lidar com a realidade, muitas vezes distante do ideário de educação construído durante a formação inicial, e também por se deparar com as exigências do mundo do trabalho, o professor pode sentir a necessidade de buscar soluções para a sua problemática cotidiana. Aliadas a esse aspecto estão as condições de trabalho, que nem sempre proporcionam ao professor um exercício profissional de qualidade.

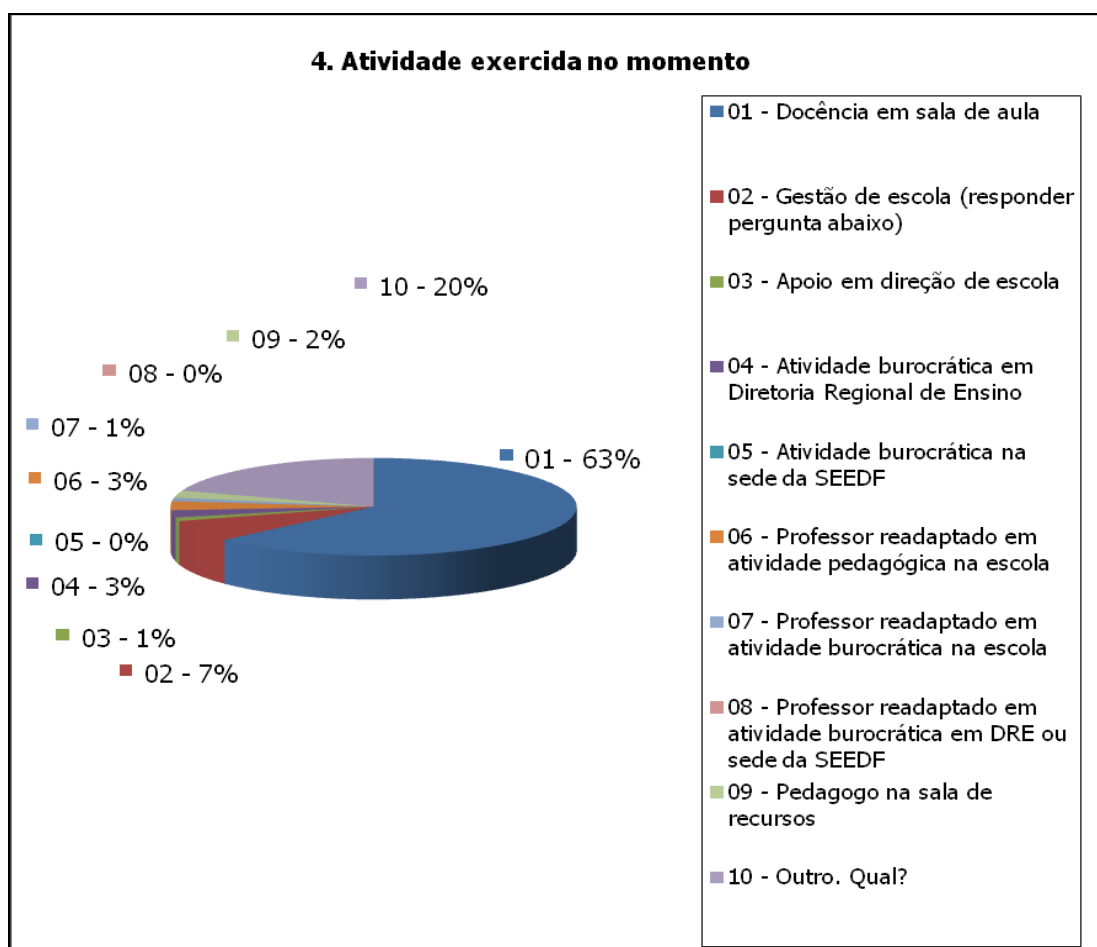
Tardif (2010), ao discorrer sobre o assunto, afirma que há duas fases durante os primeiros anos na carreira docente: a exploratória e a de estabilização e consolidação. A primeira (de um a três anos) caracteriza-se pela necessidade de o professor ser aceito por seu currículo profissional, o que nos leva a afirmar que este possa ser um dos motivos que faz com que eles invistam na sua formação continuada. A segunda etapa está menos centrada na pessoa do professor e mais na disciplina ministrada e nos alunos. Nesta, o docente está mais confiante em si mesmo, o que o faz se voltar para as necessidades e os problemas ligados aos estudantes. Essa maior preocupação com questões pedagógicas pode levá-lo a investir na continuidade da sua formação. Vale ressaltar que a consolidação não decorre naturalmente apenas em razão do tempo cronológico “(...) decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (p. 85).

Os docentes que têm entre 10 e 15 anos de serviço também aparecem com expressividade, representando 26% da amostra. Isso pode sugerir que esse professor que participou de ações no início da carreira permaneceu um período sem a necessidade de buscar respostas para a sua prática, mas as incertezas, próprias da profissão, reclamaram seu retorno à participação em eventos de formação continuada.

A menor parcela está entre os que possuem mais de 20 anos de trabalho. Este dado pode indicar que os professores mais experientes não sintam necessidade de participar de eventos de formação continuada por entenderem que já sabem lidar com as dificuldades da profissão ou porque não se sentem motivados, uma vez que já alcançaram o topo na escala de padrões prevista no plano de carreira.

No que tange à atividade exercida pelos professores, a maioria dos respondentes (63%) está na docência em sala de aula, seguidos dos que estão em gestão em sala de aula (7%). As demais atividades aparecem com percentuais menores, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4- Atividade exercida pelos interlocutores



Dos que marcaram “outros”, correspondendo a 20% da amostra, exercem atividades diferentes das descritas nas opções do questionário, quais sejam: coordenação no Núcleo de Monitoramento Pedagógico (NMP), coordenação na escola, coordenação do projeto Mais Educação, coordenação da Educação Integral, articulação no Centro de Referência em Alfabetização (CRA) e orientação educacional. Todas estas atividades estão diretamente ligadas ao trabalho pedagógico e, segundo entendimento da SEDF, precisam ser exercidas por professores. Apresentaremos uma síntese dessas atividades para melhor compreensão da função que o profissional exerce.

O NMP é um dos núcleos da estrutura da SEDF e é responsável pelo diálogo pedagógico a ser estabelecido entre a Diretoria Regional de Ensino (DRE) e as escolas. O coordenador pedagógico nas escolas é o professor responsável por acompanhar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como a elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição escolar. Não há concurso

para a ocupação do cargo de coordenador. No início de cada ano letivo, um⁵² professor é escolhido pela instituição escolar para desempenhar tal função. O CRA é um centro de referência que acompanha as escolas que oferecem turmas de alfabetização e também é responsável pela formação continuada dos docentes que atuam nas referidas turmas.

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC)⁵³, o programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, em nível de governo federal, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Esse programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar e atender prioritariamente as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),⁵⁴ situadas em capitais e regiões metropolitanas.

A educação integral é um dos programas da SEDF e tem por objetivo ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais, buscando favorecer a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos, a fim de atender à LDB, que prevê a ampliação da jornada escolar em seu artigo 34. Segundo essa norma, a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

O orientador educacional é o profissional formado em pedagogia com a devida habilitação ou pós-graduação em orientação educacional. Ele é responsável pela identificação, prevenção e superação dos conflitos, colaborando para o desenvolvimento do aluno e tendo como pressupostos o respeito à pluralidade, liberdade de expressão, orientação, opinião, democracia da participação e valorização do aluno como ser integral.

Nossa pesquisa também revela que os professores, de maneira geral, exercem a função na qual ingressam no serviço público: a docência em classe, que é o trabalho dos professores. Etimologicamente, docência vem do latim *docere*, que significa instruir, indicar, ensinar, dar a entender (VEIGA, 2009). Então, é o trabalho no qual os professores são contratados para

⁵² O número de coordenadores pedagógicos em uma escola varia de acordo com a quantidade de alunos que possui.

⁵³ Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 23 jan. 2011.

⁵⁴ O IDEB é um índice criado, em 2007) para medir a qualidade de cada escola e cada rede ensino do país. É calculado com base em taxas de aprovação e no desempenho do aluno em avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 23 jan. 2011.

desenvolver, pois a função da escola está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos sistematizados pela humanidade. Essa apropriação se dará no espaço escolar, tendo o professor como o profissional responsável pela sua condução.

É durante a realização de aulas que o professor tem a possibilidade de concretizar o que foi planejado anteriormente, pois todo exercício profissional como atividade humana intencional requer uma organização, uma sistematização, um planejamento de modo a coordenar os meios e os fins. O planejamento, portanto, diz respeito à organização de atividades para a consecução de objetivos traçados.

Esse planejamento que se concretizará em um documento escrito, o plano de trabalho, não é uma atividade solitária, solta, mas articulada pelo PPP da instituição. Nesse sentido, o planejamento de ensino não corresponde a uma opção somente do professor, mas, ao ser elaborado em sintonia como o PPP da instituição educacional, reflete o entendimento do coletivo escolar.

O PPP, que representa a organização do trabalho pedagógico da instituição, é o documento de identidade da escola que retrata a situação atual e traça, de forma explícita, os seus objetivos. O projeto “(...) é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...); é pedagógico porque define as ações educativas para que a Instituição cumpra seus propósitos” (VEIGA 1995, p.13). Ambas as dimensões se relacionam reciprocamente.

Fundamentado nesse protocolo de compromissos assumidos, ou seja, no PPP, é que o planejamento docente precisa ser desenvolvido, pois um trabalho pedagógico desvinculado do projeto tende a ser uma atividade isolada, descontextualizada “(...) da realidade social, caracterizando-se mais como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida em âmbito escolar” (LOPES, 2004, p. 56).

O planejamento de ensino, entendido como elemento articulador do fazer pedagógico, embora requeira uma excelente operacionalização técnica, não se restringe a essa dimensão, mas apresenta outras duas indissociáveis: a política e a estética⁵⁵.

A dimensão política do planejamento de ensino diz respeito à intencionalidade da prática pedagógica. O professor, ao fazer as suas escolhas em seu trabalho, tem, ainda que de forma implícita, a intenção de formar um tipo de homem para um modelo de sociedade.

⁵⁵ RIOS (2010) analisa as três dimensões da docência: técnica, política e estética.

Assim, o planejamento de ensino não é neutro porque o trabalho docente também não é. “(...) a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma entendida e praticada como se fosse uma ação neutra” (LUCKESI, 2011, p. 28).

Articulada à política está a dimensão técnica do planejamento, responsável pela concretização das intencionalidades docentes quanto à formação do sujeito. Não se trata de uma dimensão técnica neutra, desvinculada das intenções, pois é a sua desarticulação das dimensões política e estética “(...) que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade (...)” (RIOS, 2010, p. 94).

A dimensão técnica se faz presente porque, ao desenvolver o seu trabalho, o professor precisa dominar a operacionalização da sua profissão. Esse domínio é exigido para que o docente possa exercer a sua função de ensinar, que configura-se, assim, nesta leitura, essencialmente como “(...) a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo), seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido a alguém” (ROLDÃO, 2007, p 95).

Em se tratando do planejamento de ensino, a técnica pedagógica requer que o professor saiba trabalhar com os elementos constitutivos do planejamento: objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e recursos de ensino e avaliação da aprendizagem.

Por meio dos objetivos de ensino-aprendizagem, o professor deixa claro o seu projeto de educação, explicitando o tipo de sujeito que quer formar. A construção dos objetivos auxilia o professor a desenvolver um trabalho pautado pela unidade, pela coerência, e também contribui para a definição dos critérios usados na avaliação da aprendizagem. Nas palavras de Lopes (2004), “(...) os objetivos de ensino deverão estar voltados predominantemente para a reelaboração e a produção do conhecimento” (p.60).

A elaboração do conhecimento requer o trabalho com os conteúdos de ensino, que compreendem um conjunto de saberes produzidos pela humanidade e organizados pedagogicamente com vistas à apropriação pelos estudantes. Eles não apresentam um fim em si mesmos, mas são um meio para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de análise, síntese e avaliação. A partir da apropriação do conhecimento científico sistematizado que o sujeito terá mais condições para passar de experiências fragmentadas, sincréticas, para experiências organizadas, elaboradas, sintéticas do conhecimento.

Essa passagem dará ao estudante condições para que possa, ao menos, ampliar a sua compreensão de mundo. Não nos referimos ao trabalho com conteúdos utilitaristas, de aplicação imediata, mas antes defendemos a apropriação de conhecimentos para que o sujeito

possa se movimentar nessa realidade contraditória, já que o conhecimento dessa “(...) realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, na medida em que põe à mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua transformação” (PARO, 2008, p. 10).

O conhecimento sistematizado, nas palavras de Silva (2009), rompe com “(...) o senso comum e avança na elaboração e explicação da realidade de forma articulada e ampla, movimento que exige a superação do senso comum, enquanto explicação parcial e fragmentada da realidade, permitindo revelar a essência do fenômeno” (p.190).

Os conteúdos de ensino estão intimamente relacionados aos objetivos traçados, pois, é por meio daqueles que estes podem se concretizar. Ao formular os objetivos e selecionar os conteúdos de ensino, o professor terá, então, condições para escolher os métodos de ensino.

Métodos de ensino dizem respeito ao caminho escolhido pelo professor para alcançar os objetivos traçados. A escolha dos métodos está diretamente relacionada aos objetivos e conteúdos. Os métodos se concretizam por meio das técnicas de ensino, que precisam ser utilizadas pelo docente de maneira consciente e permeadas pela intencionalidade para não tornar o trabalho docente numa prática tecnicista.

Fortemente ligadas às técnicas estão os recursos de ensino. Estes são os meios que auxiliarão o professor a concretizar o seu trabalho. Vale ressaltar que os recursos de ensino não funcionam sozinhos, não falam por si mesmos, não fazem a aula acontecer, mas auxiliam o professor e contribuem para a concretização dos objetivos previstos. São, portanto, “(...) instrumentos auxiliares do professor no desempenho das atividades pedagógicas programadas” (SALES, 2004, p.57).

O próximo passo é definir as formas de avaliação, que não é um fator exterior ao planejamento de ensino, mas, ao contrário, constitui um dos seus elementos. Ao avaliar, há a possibilidade de se comparar o que foi obtido com o que se pretende alcançar. Desse conceito, depreende-se que a avaliação é um juízo de valor comparativo, ou seja, que o objeto será considerado quanto mais se aproximar dos critérios estabelecidos. Esse entendimento da avaliação conduz a uma tomada de decisões, pois, ao se constatar que o trabalho pedagógico não alcançou os objetivos pretendidos, pode-se tomar providências a fim de verificar quais elementos estão dificultando o êxito do processo.

Como se percebe, a dimensão técnica do planejamento não se desvincula da política, pois “(...) é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade” (RIOS, 2010, p. 96).

A dimensão estética está relacionada à beleza do trabalho docente, que é caracterizada por ser um trabalho pedagógico bem articulado, pautado pela unidade, com objetivos bem definidos e, é claro, com a certeza do tipo de homem que se quer formar. Trata-se de um trabalho tecnicamente adequado com compromisso assumido e declarado. É o trabalho que conhece a realidade sócio-histórica da qual partirá e tem muito nítido o que se quer alcançar, considerando não só a amplitude instrumental do fazer, mas os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Essa dimensão torna bela a nossa aula. Uma aula pode ser bonita, mas, para isso, precisa de compromisso, de uma excelente operacionalização e, é claro, de condutas marcadas pela alteridade em relação ao outro.

Todo o trabalho de planejamento que se concretizará numa aula necessita de um espaço de discussão, que é a coordenação pedagógica. No caso do DF, a Lei n. 4.075 de 2007, o plano de carreira dos professores, em art. 10, assegura ao servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal o exercício da regência de classe nas instituições educacionais, um percentual de, no mínimo, 20% de sua carga horária semanal para atividades de coordenação pedagógica. No caso dos professores com carga horária semanal de 40h, a coordenação pedagógica ocorrerá no turno contrário ao de regência, totalizando 15 horas semanais, devendo: um dia ser destinado à coordenação coletiva na instituição educacional; dois destinados à coordenação pedagógica individual na instituição educacional e formação pedagógica, e outros dois dias à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da instituição educacional.

Nota-se que há previsão de um período destinado à formação continuada inserida na carga horária de trabalho. Isso atende o art. 67, V da LDB, que prevê que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Esse espaço conquistado pelos professores para discussão das decisões e atividades escolares permite o diálogo entre professores formados nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive mediante a participação em cursos e demais eventos de formação continuada pela EAPE. Assim, em se tratando de disciplinas, em nossa pesquisa acerca dos respondentes, a maioria está habilitada a ministrar a disciplina atividades⁵⁶, conforme a tabela a seguir:

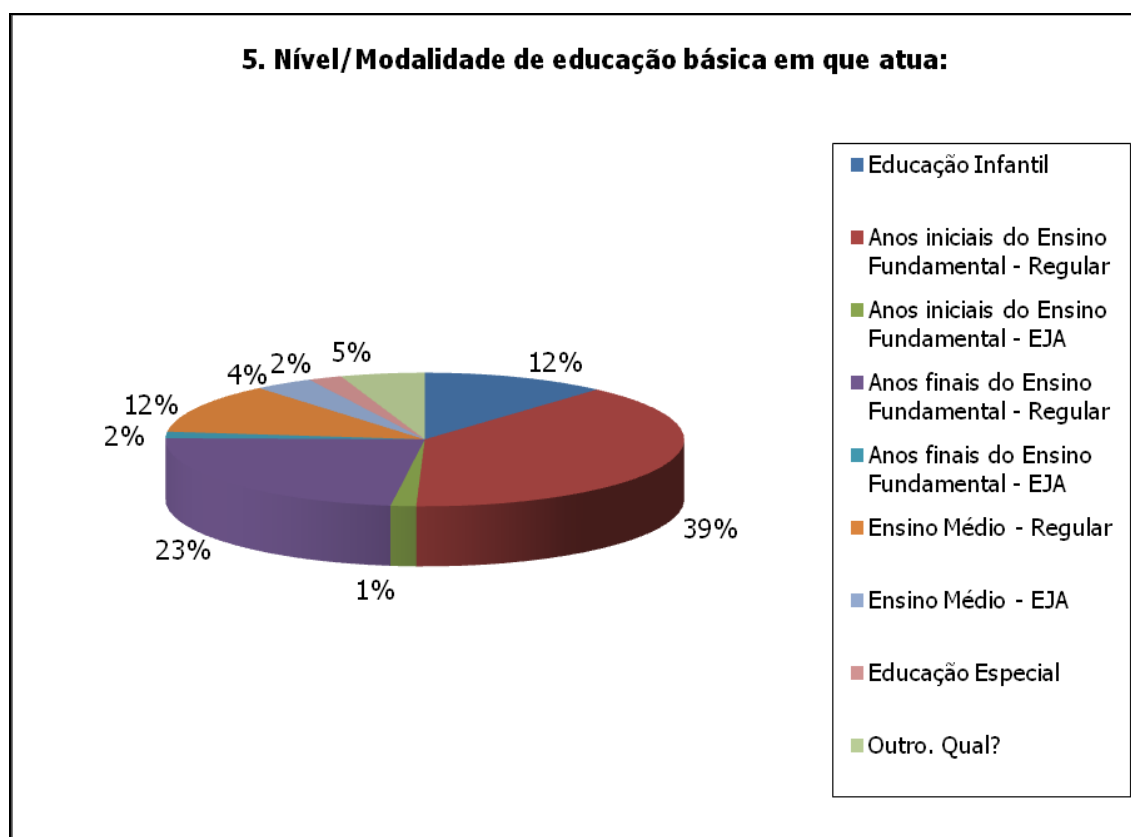
⁵⁶ “Atividades” é o nome da disciplina ministrada pelos professores habilitados em nível de magistério ou em pedagogia que atuam na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se do professor multidisciplinar, polivalente.

Tabela 6 – Disciplina ministrada pelos interlocutores

Disciplina	Quantidade
Artes (plásticas, musicais e cênicas)	0,66%
Atividades	55,31%
Ciências Biológicas	3,31%
Educação Física	3,97%
Filosofia	0,66%
Física	1,32%
Geografia	3,31%
História	9,27%
Língua Estrangeira Moderna	3,97%
Língua Portuguesa	6,29%
Matemática	4,63%
Química	1,32%
Sociologia	0,66%
Orientação Educacional	3,31%
Em branco	2,01%

Estes dados estão diretamente relacionados ao nível/modalidade de educação básica em que os interlocutores atuam. Dos que participaram da nossa pesquisa, respondendo a questão que trata do nível/modalidade de educação básica em que atuam, parcela significativa da nossa amostra atua nos anos iniciais do ensino fundamental regular (39%), seguida dos anos finais do ensino fundamental regular (23%) e ensino médio regular e educação infantil, ambos com 12%, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Nível/modalidade de educação básica em que atuam os interlocutores



À luz do art. 20 da LDB, a educação escolar, promovida predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, será composta pela educação básica e pela superior. A básica, foco do nosso trabalho, é integrada pela educação infantil, ensinos fundamental e médio. A educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial não são níveis da educação, mas modalidades, ou seja, são formas peculiares de se oferecer a educação formal.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e será oferecida em creches ou equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para infantes de 4 e 5 anos. O ensino médio é última etapa da educação básica e terá a duração mínima de três anos. Pode ser oferecido articulado à educação profissional. A EJA é uma modalidade de educação dirigida aos jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram os ensinos fundamental e médio na idade própria e deverá, preferencialmente, ser articulada com a educação profissional. A educação especial é uma forma de se oferecer a educação escolar, que tem início desde o nascimento com vistas ao desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais.

A presença majoritária de professores do ensino fundamental mostra a expressividade da nossa amostra, uma vez que, conforme senso 2010 da SEDF, a maioria dos alunos

matriculados na rede concentra-se nessa etapa da educação escolar. Essa realidade revela os “gargalos” da educação básica, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 – Número de alunos matriculados nos diversos níveis de educação básica no DF

Etapa da educação básica	Número de alunos matriculados
Educação infantil	34.146
Ensino fundamental	315.412
Ensino médio	83.203
Total de alunos	432.761

Fonte: Censo Escolar 2010- SEDF.

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica. Em 2006, a Lei n. 11.274 alterou o artigo 32, *caput*, da LDB, ampliando sua duração de 8 para 9 anos, devendo pais e responsáveis efetuarem a matrícula dos seus menores, a partir de 6 anos no ensino fundamental.

Essa lei que disciplina a ampliação do ensino fundamental, previa um prazo para sua implantação até 2010. Todavia, em 2008, o DF implantou em toda a rede pública o ensino fundamental de 9 anos. Essa mudança ocorreu de forma gradativa. Em 2005, a ampliação ocorreu na Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia; em 2006 em Taguatinga; em 2007 em Brazlândia, Guará e Samambaia e, em 2008, nas demais DREs. Na rede pública, os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental estão organizados em bloco: o Bloco Inicial de Alfabetização, BIA. Nos demais anos, do 4º ao 9º, há a seriação.

Para que os professores possam atuar nesse nível de educação básica, necessitam possuir curso superior, conforme art. 4º, I, Lei n. 4.075/2007, em que o ingresso na Carreira Magistério Público do Distrito Federal ocorrerá, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no cargo de professor de Educação Básica. Este deve ter habilitação específica, obtida em curso superior, com licenciatura plena ou bacharelado, com complementação pedagógica. A SEDF não admite, atualmente, em seu quadro efetivo, o ingresso de professores com formação mínima prevista no art. 62, *caput*, que é a de curso de nível médio, na modalidade Normal.

A menor proporção de professores está na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre os que responderam “outros”, os professores atuam em centros interestaduais de

línguas como coordenadores entre a DRE e a EAPE, como responsáveis pelo acompanhamento e implementação das políticas relacionadas a todos os níveis e como orientadores educacionais.

Esses professores que atuam nos diversos níveis e modalidades de educação básica e que participam das ações de formação continuada promovidos pela EAPE estão espalhados pelas catorze Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Em determinados cursos que não são dirigidos a áreas específicas, os docentes têm a oportunidade de interagir com outros professores que atuam em contextos bem diferentes do seu. Essas ações de formação têm objetivos a cumprir, e estão relacionados aos direcionamentos assumidos, temática que discutiremos adiante.

4.2. Formação continuada docente: sua política e seu planejamento

A política de formação continuada está ligada aos direcionamentos assumidos. Política, nesse contexto, não é assumida em termos de partidarismo, mas das ações que o Estado articula para impulsionar a máquina governamental, a fim de concretizar um direito e uma direção para a formação continuada.

As ações de formação continuada não aparecem num dado contexto de maneira aleatória. Antes, revelam, ainda que de maneira implícita, as intencionalidades dos seus formuladores. A partir dessa dimensão política é que se desenvolverá o planejamento que concretizará as ações pretendidas.

As políticas de formação continuada, então, estão ligadas ao que se pretende alcançar em se tratando de formação docente, pois toda e qualquer ação educativa “(...) sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade” (FREITAG, 2005, p.35).

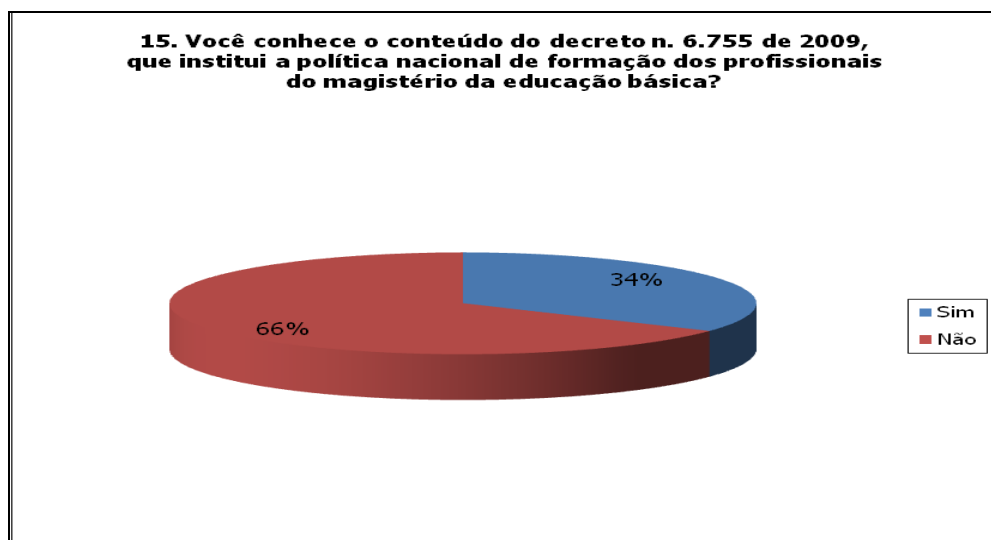
É a partir das opções filosóficas adotadas pelas ações de formação continuada que se pretende formar um professor para um tipo de escola e sociedade. Pode-se propiciar a formação de um professor adaptativo tendente a contribuir para a ordem e a harmonia da sociedade, sem questioná-la, sem promover mudanças ou favorecer a formação de sujeitos dotados da capacidade de elaborar sínteses, capazes de se movimentar nessa sociedade em permanente mudança, desvelando as suas contradições e compreendendo o seu papel dentro do todo social.

É nesse sentido que passamos a discutir a política de formação da EAPE. Segundo informações da Escola de formação, as ações de formação continuada adotadas pela EAPE levam em consideração as necessidades dos professores e seguem diretrizes constantes no Decreto n. 6.755 de 2009, que prevê o estabelecimento de fóruns, exposto por nós anteriormente. Nas palavras da gerente de formação da EAPE,

(...) é o fórum do MEC. É do programa de formação do MEC. Todo estado. Todos os estados estabelecem esse fórum de formação, né. Então, é ele que define as políticas de formação. Quem participa desse fórum? Por exemplo, hoje, tá participando desse fórum da Secretaria...até, então, até o ano passado, a Secretaria de Educação ela deu as costas para o MEC. Então, esse fórum ele já era instituído em todos os espaços, quase. Só o DF que não. Então, nós perdemos muita oportunidades de formação, em parceria com o MEC em razão disso. Então, esse fórum, a Capes, a Anfope, né...o IFB, UnB. Então, agora, a gente, sim tem uma política começando a se estruturar (Gerente de Formação – EAPE).

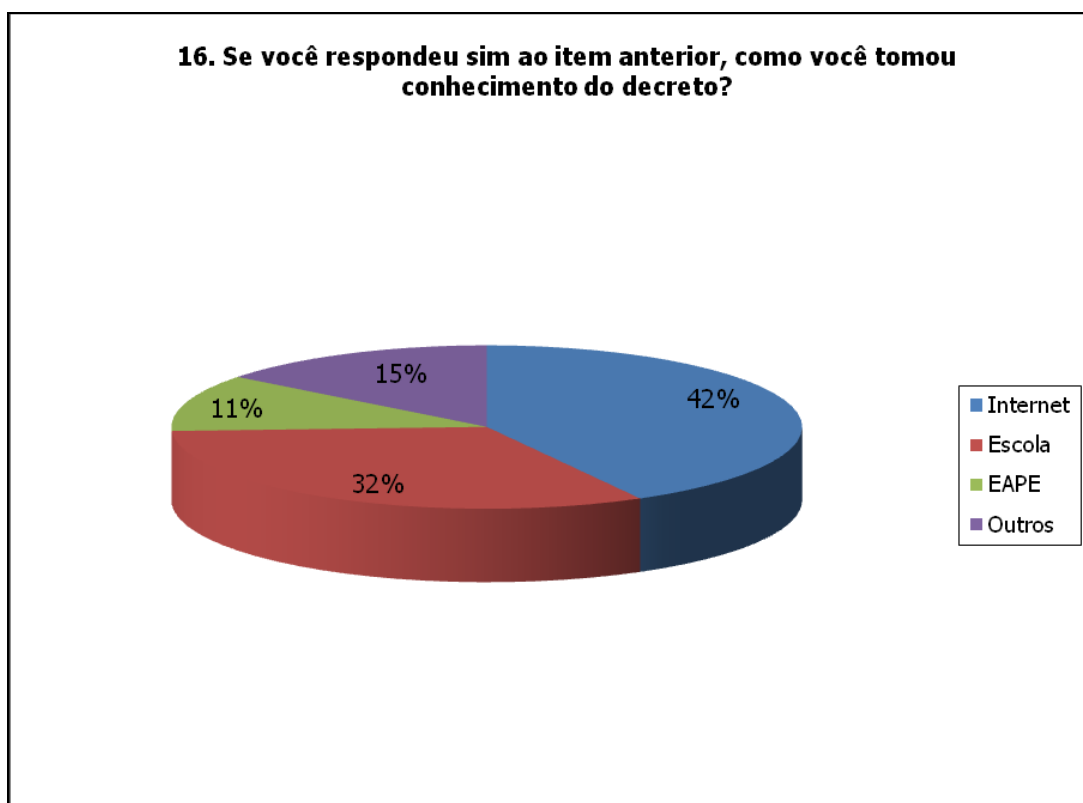
Dessa maneira, segundo a EAPE, a formação continuada de professores da SEDF está se estruturando a partir das orientações previstas no referido decreto, que institui a política de formação de professores. Essa norma, então, pode ser vista como um marco no que diz respeito à formação docente. Nesse entendimento, indagamos se os professores tinham conhecimento do teor do decreto. As respostas revelam a realidade mostrada no gráfico a seguir:

Gráfico 6- Professores que conhecem o decreto n. 6.755 de 2009



Dos respondentes, 66% dizem que desconhecem o conteúdo da norma e 34% revelam ter conhecimento sobre ela. Dos que a conhecem, 42% atribuem à internet o meio pelo qual tomaram ciência do decreto, 32% à escola, 11% à EAPE e 15% a outros meios, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 7– Meio pelo qual os docentes tomaram conhecimento do Decreto n. 6.755/09



Pelos dados acima, percebe-se que a EAPE não foi a principal disseminadora da informação de que existe uma política de formação de professores instituída em nível nacional. Entendemos que essa deveria ser uma ação prioritária da escola de formação para que os professores pudessem entender que os eventos de formação ali desenvolvidos foram formulados de maneira articulada, com base em diretrizes normatizadas.

Quanto aos que responderam ter conhecido o conteúdo do decreto por outros meios, as respostas são as seguintes:

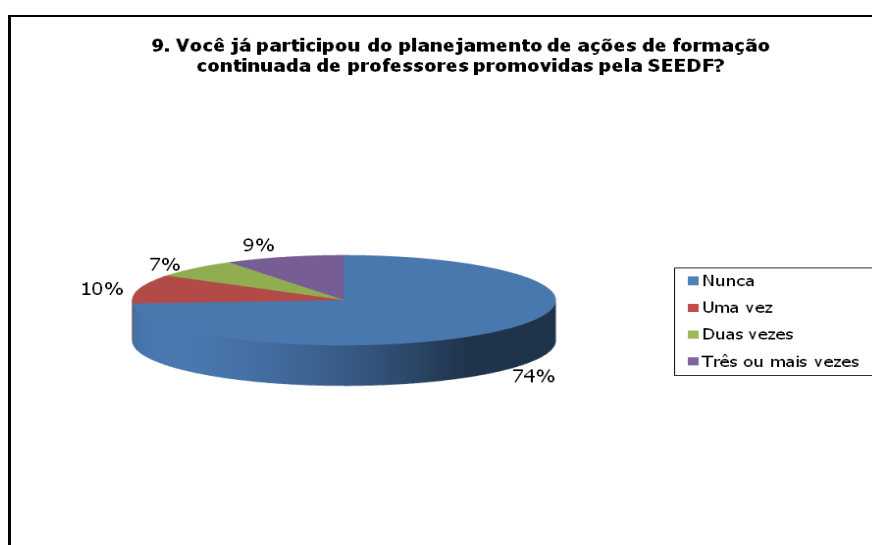
Tabela 8 – Outros meios pelos quais os professores tomaram ciência do Decreto n. 6.755 de 2009

Meio pelo qual o professor tomou ciência do Decreto nº 6.755 de 2009	Percentual
Estudo individual	11%
Debate no SINPRO ⁵⁷	11%
Curso preparatório para concurso	45%
Estudo acadêmico	11%
Núcleo de Monitoramento Pedagógico	11%
Outros	11%

Pela tabela acima, 45% dos meios para a difusão do teor do decreto correspondem a cursos preparatórios para concursos, os cursinhos. De forma geral, os professores que frequentam esses espaços formativos pretendem concorrer a um cargo público em outro órgão, ou seja, almejam deixar de ser professores na SEDF. Esse dado pode revelar que os professores que pretendem ingressar em outro órgão talvez não participem das ações ofertadas pela EAPE, tendo esses preparatórios rápidos e aligeirados como fonte (talvez a única) de formação continuada.

No que concerne ao desenvolvimento das ações de formação continuada pela EAPE, os professores quando indagados se já participaram do planejamento das referidas ações, as respostas nos revelaram a seguinte realidade demonstrada pelo gráfico abaixo:

Gráfico 8– Professores que participaram do planejamento de ações de formação continuada implementadas pela EAPE



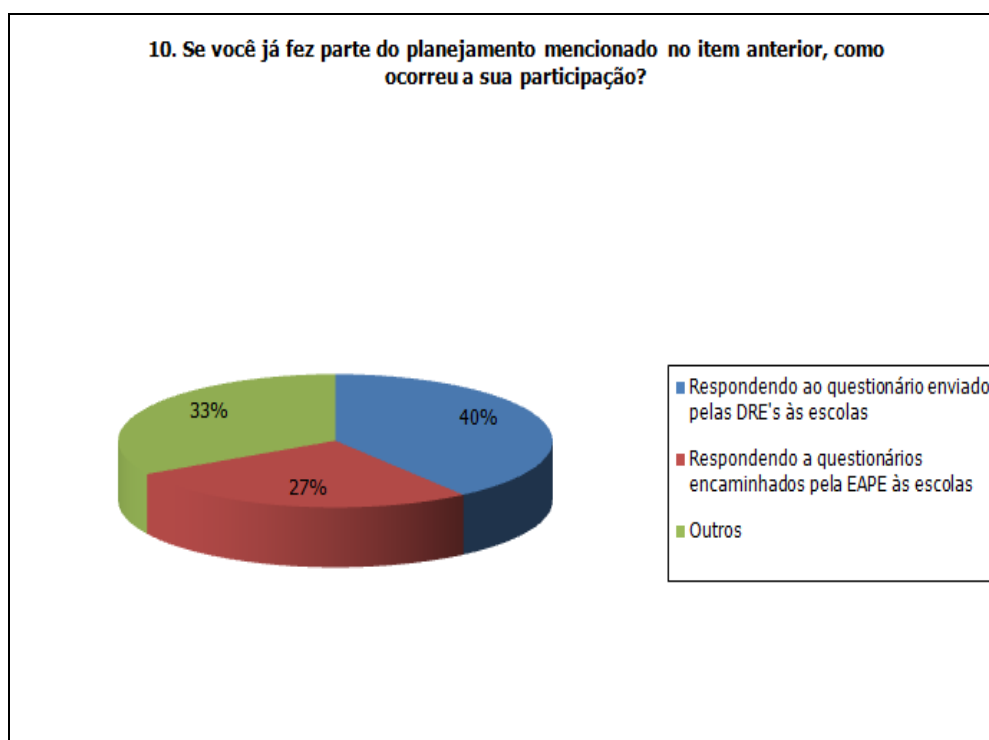
⁵⁷ Sindicato dos professores no Distrito Federal.

Dos respondentes, 74% afirmam que nunca participaram do planejamento das ações de formação continuada, o que contradiz a fala da gerente de formação da EAPE, que afirma: “A gente faz a avaliação. Todos os cursos nossos, nós fazemos a avaliação, perguntamos das necessidades, sugestões. Perguntamos isso também aos nossos professores cursistas. Isso serve de direcionamento pra gente decidir que cursos”.

A professora Telma⁵⁸ afirma que “a EAPE deve antes de ministrar qualquer curso, fazer um levantamento das reais necessidades dos professores. O que eles querem ver ... e a partir desse levantamento e das necessidades do professor fazer um curso”.

Os professores, quando questionados se já participaram, ao menos uma vez, do planejamento das ações de formação continuada, 42% afirmaram que o fizeram respondendo a questionários enviados pelas DREs às escolas, 27% responderam questionários enviados pela EAPE às escolas e 33% por outros motivos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 9– Formas de participação nas ações de formação continuada implementadas pela EAPE



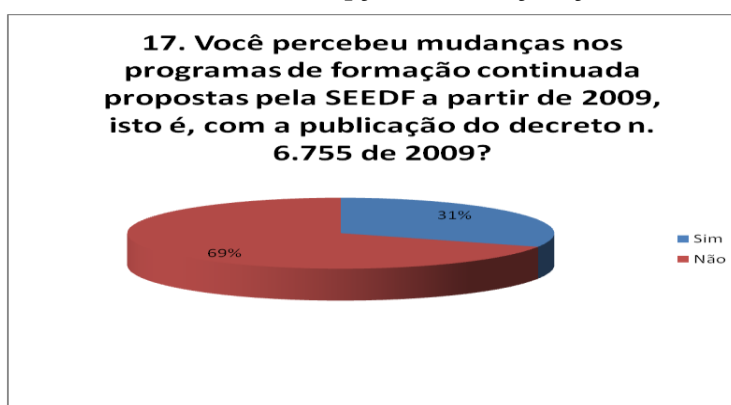
⁵⁸ Telma, nome fictício, é professora de atividades, com formação em pedagogia em Taguatinga, e atua como regente no turno matutino. Atualmente, cursa Letras.

Na questão que aborda as formas de participação nas ações de formação continuada implementadas pela EAPE, há a opção “outros”. Assim, os “outros” motivos que garantiram a participação dos professores no planejamento das ações de formação continuada são os seguintes: atuação na formação dos professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁵⁹; participação em grupos de estudo na DRE; debates ocorridos no sindicato dos professores; resposta ao questionário encaminhado pela EAPE por meio virtual; atuação como tutor no curso Alfabetização e Linguagem; resposta ao questionário a fim de cursos (avaliação com sugestões); convite da EAPE para o planejamento como formador; desabafos nos grupos de orientadores educacionais; auxílio ao planejamento de cursos direcionados à educação especial.

O fato de uma parcela significativa dos professores não participar do planejamento das ações de formação continuada encerra uma contradição, pois ela deve partir das necessidades e da realidade docentes para, após retornar à prática a fim de redimensioná-la, causar avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Mesmo a maioria respondendo que não participa do planejamento das ações de formação continuada, quando indagados se perceberam mudanças nos programas de formação continuada propostos pela SEDF a partir de 2009, 69% dos respondentes disseram que não e 31% afirmaram ter havido mudanças, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Percepção de mudanças ações de formação continuada



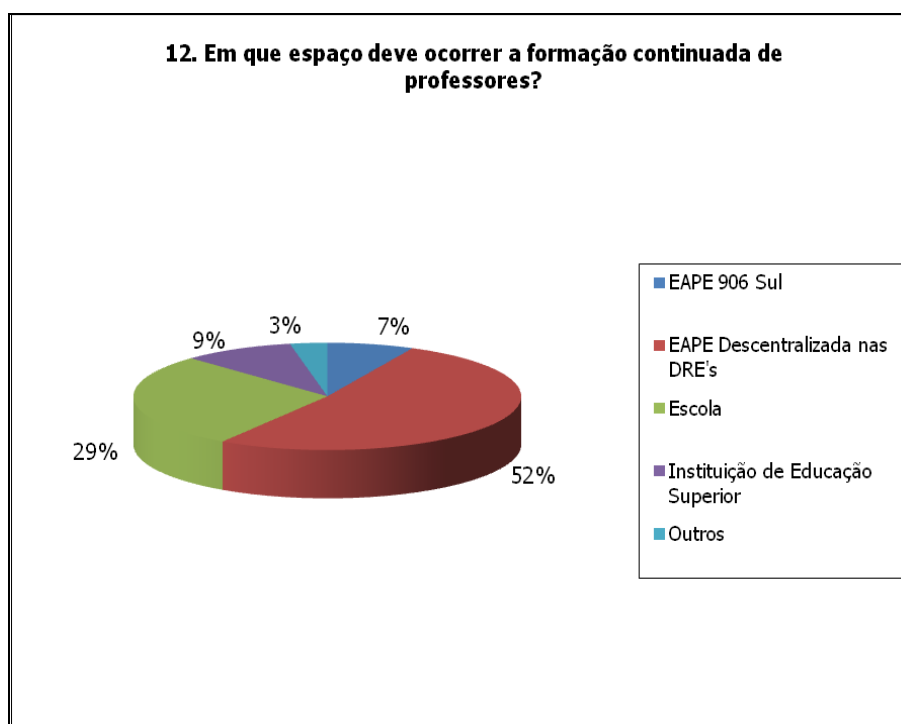
As respostas mais recorrentes quanto às mudanças apontadas pelos interlocutores foram as seguintes: variedade de cursos; o oferecimento de cursos na modalidade a distância; maior divulgação dos cursos, que estão mais voltados para as necessidades docentes; aumento

⁵⁹ Trata-se da forma de organização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

no número de vagas nos cursos; descentralização dos espaços da EAPE; melhoria na qualidade dos cursos e do material fornecido. Essa melhoria levantada pelos professores pode estar associada aos debates proporcionados pelo fórum, já que no início de 2011 houve espaços de discussão sobre a política de formação docente.

Quando indagados sobre o espaço em que deve ocorrer a formação continuada, constatamos a seguinte percepção desenhada no gráfico a seguir:

Gráfico 11– Espaço em que deve ocorrer a formação continuada de professores



Dos que responderam à questão, 52% afirmam que o espaço da formação continuada deve ser na EAPE, descentralizada nas DREs, 29% na sede da EAPE, 9% em instituições de ensino superior e 3% trouxeram outras possibilidades. Nota-se que a descentralização da EAPE é a resposta mais recorrente. Esse fato pode estar atrelado à localização da Escola de formação, o que dificulta o acesso de professores a esse espaço. Vale ressaltar que a EAPE localiza-se próximo ao centro de Brasília, local que recebe um grande contingente de veículos oriundos das demais regiões administrativas. Ir à EAPE é trafegar no fluxo dos demais veículos. Dessa forma, é muito comum o professor se deslocar de sua cidade e permanecer por um longo lapso temporal em trânsito até chegar à escola de formação.

Outro fator que pode ter ensejado essa resposta pode ser o curto período que os professores têm para realizar o trecho EAPE-escola. Os cursos que ocorrem no período matutino se encerram às 11h. Os professores que fazem o curso nesse período trabalham no período vespertino, e o horário de entrada dos alunos é às 13h, na maioria das escolas. Assim, o professor dispõe apenas de duas horas para se deslocar e almoçar.

De acordo com informações prestadas pela gerente de formação da EAPE, há cursos que são ministrados de maneira descentralizada nas DREs, mas a maioria acontece na sede da EAPE.

Outra resposta recorrente é a que traz a escola como espaço de formação. Essa posição é também assumida por Imbernón (2009), pois o autor, ao discorrer sobre a formação permanente do professor experiente, afirma que a formação deve “(...) ocorrer no lugar de trabalho, na própria instituição educacional” (p. 70), pois precisa basear-se na prática do professor num processo denominado de prática teórica. Essa formação a partir da escola parte do pressuposto de que “(...) o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática” (p. 81), entendimento defendido pelo movimento do professor crítico-reflexivo, amplamente aceito pelos professores e discutido por nós no segundo capítulo.

A formação centrada na escola defende a transformação da instituição educacional em espaço de formação de maneira prioritária, se comparada a outras agências formativas, tais como as universidades. Imbernón (2009) afirma que não se trata de uma mera “(...) transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (p. 80). Na visão do autor, essa é uma forma de desenvolver uma organização colaborativa entre os docentes, em que “(...) a escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Alarcão (1996), adepta do entendimento da escola como lócus de formação, afirma que a escola deva se constituir num centro de formação para os que estão nela, o que inclui os professores. A autora, que defende a organização escolar com base nos quatro pilares⁶⁰ da

⁶⁰ Na década de 1990, a Unesco elaborou um relatório sobre educação para o século XXI, afirmando que a educação deveria assentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a ser e aprender a fazer.

educação, ainda sustenta que a formação docente deva ser realizada dentre os pressupostos reflexivos propostos por Donald Schön. Nesse sentido, afirma:

(...) continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como compreendi no início dos anos 1990, mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível de formação dos professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto de sua escola. É essa a razão pela qual, desde 2001, tenho vindo a conceber a escola como escola reflexiva (ALARCÃO, 2010, p. 44).

A escritora lusitana, então, atrela a formação na escola ao modelo reflexivo, uma vez que esse paradigma centra-se no conhecimento advindo da prática, necessário, em sua visão, à tomada de consciência pelos professores de sua identidade profissional.

O entendimento por um ou outro espaço de formação está fortemente atrelado às concepções de formação docente, categoria a ser explorada a seguir.

4.3. Concepções de formação continuada e sua relação com a formação inicial

Concepção é “ato ou efeito de conceber”, que significa formar na ideia (FERREIRA, 2001), dando-lhe contornos próprios de concepções de formação continuada. Nesse sentido, referem-se à maneira pela qual se enxerga e se entende esse aspecto da profissionalização.

Há os que concebem a formação continuada apenas como um aglomerado de cursos impostos pelo Estado, outros como uma forma para suprir lacunas da formação inicial. Outros ainda a enxergam como um processo que deve se desenvolver ao lado de condições de trabalho dignas e salário condizente com o trabalho desenvolvido.

Ao indagarmos os interlocutores sobre o conceito de formação continuada, os termos que apareceram com maior frequência foram organizados na tabela a seguir. Vale ressaltar que alguma respostas trouxeram mais de um termo.

Tabela 9 – Conceito de formação continuada

Conceito de formação continuada	Número de vezes que a expressão aparece
Acesso a inovações	02
Aperfeiçoamento	34
Aprimoramento	34
Aprofundamento e ampliação de conhecimentos	05
Atualização	41
Capacitação	14
Complementação da formação inicial	03
Desenvolvimento profissional docente	01
Formação constante	19
Fundamentação teórica da prática	03
Momento de descontração	01
Oferta de cursos pela SEEDF/EAPE	13
Profissionalização	01
Qualificação	01
Reciclagem	08
Reflexão sobre a prática	12
Revisão da prática	01
Sugestões de práticas	01
Treinamento	02
Troca de experiências	22

As respostas demonstram que não há um consenso quanto ao conceito de formação continuada, uma vez que o tema pode ser abordado a partir de diferentes visões que se tem de educação, isto é, a concepção de formação continuada de professores está diretamente

vinculada à concepção filosófica adotada. Por exemplo, uma concepção formativa baseada numa pedagogia tradicional pode enxergar a formação como capacitação, como se o professor tivesse de ser preenchido com informações de especialistas da área. Uma visão escolanovista, por conceber a formação como um meio de refletir sobre a prática, e outra tecnicista tenderão a visualizar a formação como uma forma de treinamento.

Na tentativa de elucidarmos esses termos, apresentamos abaixo um quadro elaborado por Araújo (2000), em que são destacados o significado e a intencionalidade das concepções de formação docente.

Quadro 6 – Formação Profissional: a semântica ideológica

Denominação	Características	Implicações ideológicas
Reciclagem	Mudanças profundas, transformações radicais de objetos, coisas, materiais em outros objetos, em outras coisas, em outras matérias. Desconsidera os saberes dos professores. Considera os professores como recurso humano que pode ser modificado à mercê das políticas públicas de educação.	O professor é um objeto manipulável, obediente, servil às ideias que outros concebem. A ele cabe a execução. O professor não é visto como sujeito da própria formação. Trata a educação como tema extremamente simplista, descaracterizando a complexidade que a envolve e as relações com a realidade social. Toma o professor um receptor de receitas prontas. Forma para a adaptação, não ambiciona a transformação. As ações são rápidas, imediatas, descontextualizadas, distantes da realidade da escola.
Treinamento	Busca a destreza, o desenvolvimento de aptidões, habilidades. Implica exercício repetitivo, condicionante. Remete à ideia fabril, trabalhador da fábrica, trabalho braçal.	As ações de treinamento devem ser usadas com consciência do que se quer atingir em nível de educação. Pode gerar a alienação, passividade, individualismo, competitividade, mecanização do trabalho docente etc. Algumas atividades necessitam de um caráter de treinamento, mas não podemos alargar essa terminologia a todo trabalho de formação do professor.
Capacitação	Possibilidade de desenvolver habilidades e competências; Promoção de condições para o desempenho de funções.	Se compreendido como forma de converter ou persuadir, corre-se o risco de promover atitudes acríticas dos professores. Ao significar possibilidade de desenvolver-se, pode-se romper com a ideia de que as pessoas são incapazes, limitadas.
Aperfeiçoamento	Dá ideia de completude, aspectos completos, findos, fechados, acabados. Melhoramento de ações, busca de melhoria nas práticas.	Pode gerar um distanciamento entre o professor e os homens comuns, pois ele pode assumir sua postura de dono do saber, deus do conhecimento. Pode contribuir para a aquisição de maior grau de esmero do trabalho docente. Tendo em vista a construção de um mundo melhor, mais justo, mais ético, a denominação poderia contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, mas tendo claro que a perfeição seria muito pretensiosa.
Formação	Constitui-se como ações em processo, inacabadas. Mostra a ideia de constituição, disposição, organização, fundamentação.	Pode contribuir para compreender que o ser humano é inconcluso, pois há um processo de constituição humana que não se esgota com o nascimento. Promove a consciência deliberada de mudança em processo.

Fonte: Araújo (2000, p. 33-34).

O aperfeiçoamento, termo que apareceu trinta e quatro vezes nas respostas docentes, é uma concepção que está ligada ao ato da perfeição, de trazer melhoramento, do aprimoramento. A formação de professores, nesse sentido, é vista como um meio de

promover ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo como se o processo formativo tivesse fim. “O aperfeiçoamento traz a concepção de que algo está imperfeito, incompleto, inacabado, que precisa ser aperfeiçoado, completado” (SANTIS, 2002, p. 4). Essa visão está atrelada à visão de que o indivíduo deverá apenas melhorar aquilo que já é. Assim, o docente pode, se bem orientado, tornar-se perfeito, uma vez que nasceu em condições para alcançar esse patamar. O aperfeiçoamento vincula-se à ideia de algo que tem início e fim, pois o que está perfeito está acabado. Trata-se de um conceito contrário à continuidade, necessário a qualquer processo formativo.

Os professores que conceituaram a formação continuada como um processo de aperfeiçoamento podem estar associando-a à noção de aprimoramento, termo mencionado por trinta e quatro participantes da pesquisa, à noção de qualificação, citada por um interlocutor. Essa perspectiva de formação pode estar relacionada a uma percepção de adquirir conhecimento para qualificar suas atividades, como se seu trabalho fosse desqualificado. Essa visão está diretamente relacionada à atualização, outro termo citado com grande frequência pelos professores.

A atualização, citada em quarenta e uma respostas, está atrelada à noção de que o conhecimento docente está obsoleto diante das rápidas mudanças, daí a necessidade de inovações acerca dos conhecimentos acadêmicos. A atualização é vista como uma alternativa para o docente dar conta das demandas do mundo atual. É como se o professor necessitasse ser constantemente informado sobre as últimas notícias que circulam no mundo. A formação continuada, nesse caso, não é percebida como um direito docente ligado à profissionalização, mas como um meio para fazer com que os professores acompanhem os assuntos de interesse dos estudantes. É como se o professor tivesse de adquirir conhecimentos a partir das necessidades dos alunos. O acesso a inovações, termo ligado à noção de atualização das novas informações, foi citado em duas respostas.

Essa necessidade de aprender conteúdos para dar conta das demandas profissionais vincula-se à capacitação, outro termo citado pelos interlocutores. A capacitação, citada catorze vezes, diz respeito ao acúmulo de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. É tornar o sujeito capaz para algo como se fosse desprovido de qualquer tipo de conhecimentos. Com essa visão, ganham força os cursos em pacotes que muitas vezes as secretarias de educação precisam fazer uso porque são políticas do Governo Federal. Ou, ainda, porque a própria rede de ensino opta por dotar os professores de conhecimentos como se fossem incapacitados de desenvolver seu trabalho com propriedade. Entendemos que essa visão está ligada à noção de que a formação continuada deva suprir lacunas da inicial.

Vinculam-se à capacitação outras duas expressões mencionadas pelos interlocutores: a complementação da formação inicial (citada três vezes) e o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos (mencionada cinco vezes). A formação continuada como complemento da inicial sugere que os professores não se sentem preparados pela formação primeira, devendo ser capacitados para lidar com a prática. É como se a formação inicial fosse sempre deficitária. O aprofundamento e a ampliação de conhecimentos podem estar associados ao pressuposto de que o que o professor sabe não é suficiente ou de que seus conhecimentos são superficiais.

Reciclar, segundo Ferreira (2001), é “fazer passar por um ciclo. Reaproveitar (material já utilizado como papel, vidro, metal, lixo) na obtenção ou fabricação de novos produtos”. Portanto, a reciclagem, termo que aparece oito vezes nas respostas docentes, está ligada a coisas, produtos. Nesse enfoque formativo, há pouco ou nenhum espaço para a discussão do trabalho que é desenvolvido pelo profissional. Trata-se de um modelo de formação imposto de fora para dentro. A adoção da reciclagem no campo da formação de professores fundamentou a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, aliados a palestras, encontros e seminários esporádicos que abordam o conhecimento de forma superficial. A revisão da prática, citada por um interlocutor, está ligada à noção de fazer a prática passar por um processo de melhoramento, uma vez que possa não atender às demandas atuais.

O temo treinamento, citado por dois interlocutores, como discutido no segundo capítulo, é um modelo do paradigma da racionalidade técnica em que o professor é um ser passivo diante da elaboração do conhecimento, tarefa dos especialistas. O professor é visto como um técnico que deve dominar as formas de se transmitir o conhecimento científico. Por trás das outras concepções, prevalece essa ideia de treinar o professor.

Treinar o professor, isto é, ensiná-lo a ensinar implica a aquisição de conhecimentos de regras e princípios rígidos sobre o ensino. Valoriza-se a aquisição de teorias pelo docente para a posterior aplicação na prática, concretizando a dicotomia entre teoria e prática. Estabelece-se, assim, uma relação hierárquica e linear entre o conhecimento científico e a sua aplicação técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

O professor, assim como ocorre num ambiente fabril, deve se adaptar ao trabalho educativo, já que este foi cuidadosamente organizado de forma objetiva e fragmentada. Desconsideram-se, portanto, as contradições que permeiam o espaço escolar. Esse modelo, por entender o professor executor de receituários, não lhe permite compreender as múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade material.

Esse paradigma de formação continuada de professores, baseado no pressuposto na neutralidade científica, da racionalidade e da eficiência entende que cabe à formação treinar o professor para desempenhar com eficiência a sua função para o progresso social, o que pode ser conseguido com a repetição de modelos pré-estabelecidos. A preocupação concentra-se na dimensão técnica em detrimento da política. Importa mesmo é aprender a fazer.⁶¹

A formação constante é citada por dezenove interlocutores e está associada a outras duas expressões mencionadas: desenvolvimento profissional docente e profissionalização, ambas citadas por um interlocutor, cada. Esta formação é um conceito que está ligado à continuidade de um processo, a um inacabamento. Assim, não existem receitas para tornar um professor perfeito, nem conhecimentos prontos e acabados. A formação, ligada a um desenvolvimento profissional, é um aspecto necessário ao exercício de qualquer profissão. “Associa-se ao conceito de formação à ideia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso, processo (...). Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação” (PORTO, 2000, p. 14).

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é uma nomenclatura utilizada por Imbernón (2009) e “(...) pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (p.44-45). O DPD pressupõe um levantamento das necessidades formativas conjugado com o estabelecimento de políticas de formação docente. Dessa forma, as ações de formação continuada se inserem dentro de uma totalidade maior; são partes de um todo interrelacionado.

A profissionalização é um processo que envolve uma conjugação de esforços da categoria, com vistas à melhoria do seu trabalho, objetivando o alcance das finalidades políticas almejadas. A profissionalização do magistério é um esforço que pretende “(...) construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico” (VEIGA, 1998, p. 75-77). Trata-se, portanto, de um movimento do coletivo, sendo a formação continuada um dos elementos desse todo.

A reflexão sobre a prática, mencionada por doze interlocutores, liga-se aos pressupostos do movimento internacional do professor reflexivo, discutido no segundo capítulo. Os professores, ao se remeterem à reflexão, associam-na à ação necessária ao

⁶¹ Aprender a fazer é um dos quatro pilares da educação propostos pela Unesco.

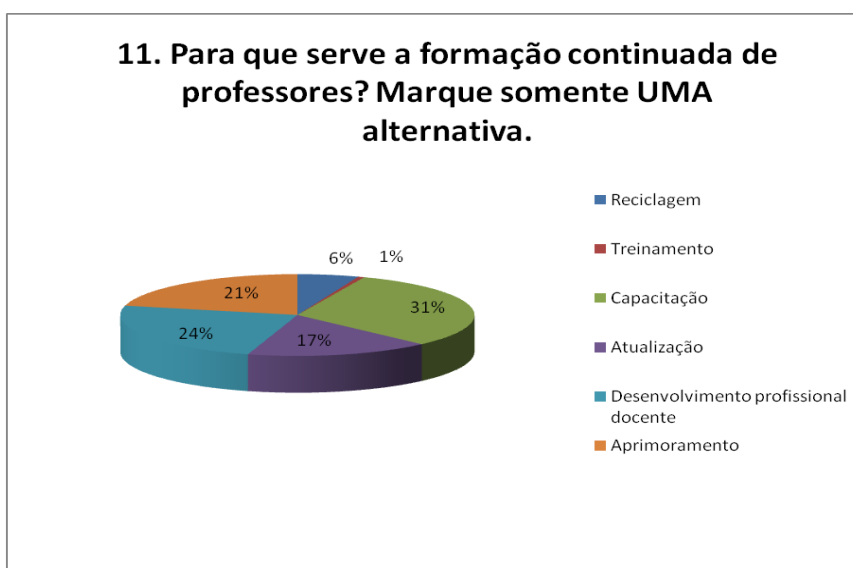
sucesso dos alunos, à melhor atuação profissional, com vistas ao estabelecimento de um novo olhar sobre a prática, sendo esta fundamentadora dela própria. A concepção baseada na epistemologia da prática é discutida por Imbernón (2009), que afirma que “(...) a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento” (p. 55).

Os professores associam a reflexão à troca de experiências, citada vinte e duas vezes, e sugestões de práticas, mencionada por um interlocutor. Essa necessidade pela troca de experiência pode estar associada ao choque com a realidade, expressão usada por Tardif (2010) e discutida anteriormente por nós, uma vez que parte significativa da nossa amostra é composta por professores ingressantes.

As concepções acima foram construídas ao longo da história da constituição da profissão docente e não apresentam apenas um sentido negativo, mas é uma forma de perceber a vida profissional. Em razão da historicidade, própria da natureza humana, essas perspectivas foram se alterando, já que estamos numa realidade que se constrói e se modifica dia a após dia. Vale ressaltar que as concepções que expusemos não aparecem em estado puro, podendo haver a relação entre elas. O que há é a predominância de um modelo ou de outro a depender de vários aspectos, entre eles os fundamentos filosófico e epistemológico adotados.

As respostas acima contrastam com o resultado da questão imposta aos professores: para que serve a formação continuada? Nesta, as respostas estão no gráfico a seguir:

Gráfico 12– Para que serve a formação continuada de professores?



Nessa questão, a atualização aparece em quarto lugar, segundo a preferência dos professores, contrariando a questão anterior, que aparece como o termo mais citado pelos docentes. O Desenvolvimento Profissional Docente aqui aparece como a segunda opção, enquanto na questão anterior é citado por apenas um dos interlocutores.

Essa realidade, portanto, denota uma aparente contradição. Daí a necessidade do trabalho de investigação para que não nos situemos apenas na superficialidade dos fenômenos, uma vez que o objeto deve ser analisado em unidade com o todo. Os fenômenos devem ser tomados em seu movimento dentro de uma totalidade, sob pena de termos apenas a visão da aparência, e não da essência.

Pela análise do conjunto das respostas às questões dissertativas, parece-nos que, na essência, os professores associam a formação continuada a um meio de aquisição e atualização de conhecimentos, como se fosse um campo solto, e não a vislumbram como um elemento da profissionalização. É como se a formação continuada fosse dar conta das mazelas ligadas ao trabalho do professor. De forma geral, não enxergam a tríade: condições adequadas de trabalho – salário digno – formação continuada.

Para reforçar essa percepção que tivemos, interlocutores definiram a formação continuada como a oferta de cursos pela EAPE ou pela SEDF. Tal resposta mostra a falta de entendimento da formação como um direito do professor, mas como ações externas, pensadas por terceiros e oferecidas aos professores. Essa vinculação da formação continuada, associada a cursos, pode também sugerir que os professores não sejam incentivados a participar de outros formatos de eventos, tais como seminários, oficinas, congressos, encontros, dentre outros.

É necessário analisarmos essa realidade como um todo. A vinculação da formação continuada ao oferecimento de cursos pela EAPE/SEDF também pode estar associada ao fato de que os professores, pela própria natureza do trabalho, que exige o cumprimento dos dias letivos estabelecidos em lei, não possam participar de eventos no horário da sua regência de classe, sobretudo se estes ocorrerem fora do Distrito Federal.

Da questão dissertativa que versa sobre o conceito de formação continuada, em nenhuma das respostas os professores mencionam o movimento da práxis, que pressupõe partir de uma realidade, passar pela teoria para reordená-la e retornar à prática, agora com uma visão não caótica, mas do todo. Os interlocutores mencionam a formação continuada como um meio para fundamentar sua prática, mas em suas respostas não fica claro o movimento da práxis.

A função de fundamentar a prática é citada pelos professores como uma das relações possíveis entre a formação inicial e continuada.

No que concerne à relação entre formação inicial e continuada, os interlocutores que responderam à questão revelaram a seguinte situação:

Quadro 7 – Relações entre formação inicial e continuada de professores

Existem relações entre a formação inicial e continuada de professores?	Sim	Não	Depende	Não sei	São a mesma coisa
	89%	5,51%	1,37%	3,44%	0,68%

Dos que responderam a questão, 89% afirmam que existem relações entre a formação inicial e a continuada. Segundo esses interlocutores, essa relação acontece porque: uma complementa a outra; a continuada dá prosseguimento à inicial, já que essa é o primeiro passo para exercer a profissão; a formação continuada é vista como um meio que o professor tem de se atualizar, se aprimorar para dar conta das incertezas da profissão; a formação continuada permite o enriquecimento da prática; a inicial é básica, superficial, sendo a continuada imprescindível ao desenvolvimento da profissão; a inicial é mais teórica e a continuada contempla a prática com sugestões de atividades para o cotidiano docente; a continuada complementa a carência deixada pelo estágio, que ocorre na inicial; a continuada tem a função de suprir lacunas da inicial, uma vez que muitas universidades não oferecem todas as disciplinas necessárias à formação de um professor; uma depende da outra, já que os conhecimentos prévios proporcionam enriquecimento no diálogo com o grupo; a formação continuada relaciona a prática aos conhecimentos teóricos aprendidos na inicial; a formação continuada adapta-se à realidade, sendo a inicial a parte principal da formação docente; é uma forma de responsabilidade e comprometimento profissional; a continuada é necessária porque o docente nunca está pronto, acabado.

Dos interlocutores que responderam “não”, 5,51% atribuem a falta de relação entre a formação inicial e a continuada aos seguintes fatores: os cursos oferecidos pela EAPE não são na área de formação do professor que ministra disciplina específica; na SEDF, não há uma formação inicial aos professores ingressantes, porque o professor pode estar atuando numa área que não é a de formação inicial; a formação continuada se aprende com a prática e a inicial está vinculada à teoria.

Nas respostas que afirmam que não existem relações entre a formação inicial e continuada de professores, há professores que não conseguem quebrar os muros que separam

a sua disciplina e realizar um diálogo com outros campos do conhecimento, pois concebem a continuidade da formação apenas se houver a oferta de cursos em sua área de atuação. Para estes, se o curso não for oferecido na disciplina que ministram, não é formação continuada.

Há uma resposta em que o interlocutor afirma que formação inicial e continuada são a mesma coisa, e outro que enxerga a formação continuada como uma alternativa para o fim do magistério, o que demonstra o caráter saudoso desse curso.

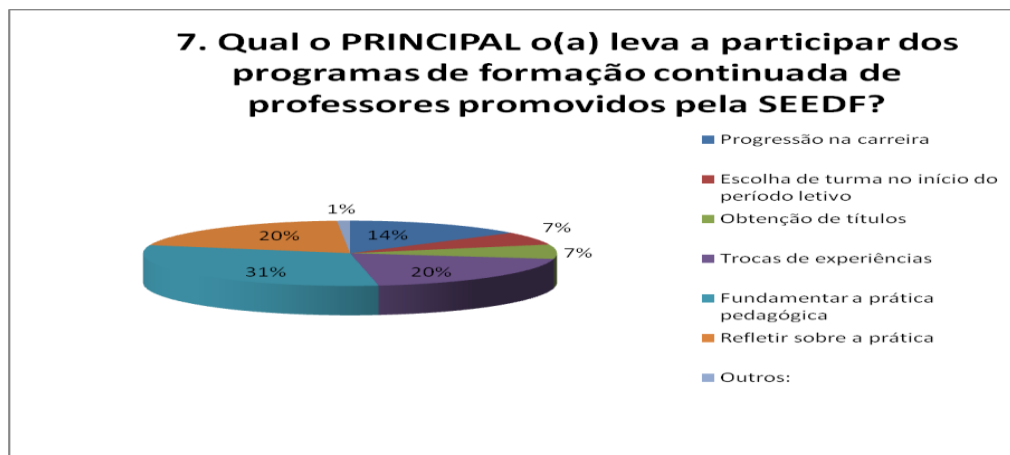
De forma geral, os interlocutores concebem a formação continuada como um meio para que o professor dê conta de compreender as contradições que permeiam a realidade em que seu trabalho está inserido, o que contribui para que o docente tenha motivação para participar de eventos de formação continuada, categoria a ser analisada adiante.

4.4. Motivações e necessidades docentes para a formação continuada

Motivação é um conceito amplamente usado em psicologia e significa “(...) uma força interna que nos leva a agir, e por ser interna só nós mesmos a podemos sentir” (TODOROV; MOREIRA, 2005). A motivação está a fatores externos, mas é desencadeada no interior do sujeito, remetendo-o a tomar decisões individuais que estão ligadas a uma totalidade maior.

Interessa-nos saber, então, o que impulsiona o professor a dispor seu tempo e esforço intelectual para investir em sua formação continuada, isto é, o que desencadeia nele essa vontade. Ao mapearmos as motivações docentes, esse trabalho poderá contribuir para que a EAPE possa conhecer melhor os anseios dos professores, revelando o caráter prospectivo da presente pesquisa. Para isso, indagamos o principal motivo que leva os professores a participar dos programas de formação continuada promovidos pela SEDF. As respostas estão expostas no gráfico a seguir:

Gráfico 13– Principal motivo para a participação dos programas de formação continuada promovidos pela SEDF.



Dos interlocutores, 31% disseram que o principal motivo para participar das ações de formação continuada promovidas pela EAPE é para fundamentar a prática pedagógica. Isso pode indicar que os docentes estejam preocupados em não cair nas armadilhas do amadorismo pedagógico – no qual se utilizam todas as teorias para ver o que vai dar certo, mas em realizar um trabalho coerente, respaldado pela produção teórica em educação. Tal realidade é confirmada pela fala da professora Gilda⁶²:

A formação continuada tem a sua parte boa porque a gente vai conhecendo... às vezes, a gente fica só com aquele conhecimento de faculdade e, às vezes, é insatisfatório dentro da prática, mas tem aquela outra parte que a gente não consegue solucionar tudo, né? Dentro da nossa prática, tem essa parte da teoria que vai te levar a um conhecimento ainda maior.

Esse dado pode indicar que os professores estejam centrados em realizar um trabalho de qualidade, referendado por bases da teoria pedagógica. Usamos aqui a expressão pedagógica para diferenciar de teoria educacional. Essa é mais ampla, “(...) formula uma concepção de educação aportada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento” (FREITAS, 1995, p. 23). Aquela diz respeito ao trabalho pedagógico propriamente dito, referindo-se ao campo didático, à sala de aula, singularidade inserida numa totalidade – a escola que, por sua vez, está situada num todo maior. Ambas estão restritamente ligadas, pois a educacional fornece o referencial epistemológico para a constituição da pedagógica.

⁶² Gilda, nome fictício, é professora de Biologia. Atuou durante quase 10 anos como professora de atividades, pois cursou também o magistério.

Quando abordam a necessidade de fundamentar a sua prática, parece-nos que os docentes estão buscando uma teorização pedagógica que lhes permita dar respostas para lidar com as situações inesperadas e complexas do dia a dia escolar.

Acerca das teorias pedagógicas, existem diferentes abordagens que buscam compreender a função da escola, dos professores e o papel dos conteúdos, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. Deter-nos-emos a abordar três grandes perspectivas analisadas por Saviani (2008): a não crítica, a crítico-reprodutivista e a crítica.

Numa perspectiva não-crítica, a educação é vista como um meio pelo qual a harmonia da sociedade deve ser mantida, sendo que o papel da escola é preparar as pessoas para desempenharem papéis sociais, uma vez que a sociedade é comparada a um organismo vivo em que cada um deve desempenhar bem a sua função para a manutenção do social. “A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (SAVIANI, 2008, p. 4).

O professor que basear seu trabalho nessa perspectiva centrará seus esforços no sentido de ensinar os indivíduos a se adaptarem à sociedade ainda que essa seja injusta e excludente. Nesse sentido, segundo essa visão,

(...) os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2009, p. 22).

As teorias crítico-reprodutivistas enxergam que existem relações entre a organização social e a educação. Todavia, embora representem um avanço se comparadas às teorias não-críticas, apenas tratam de denunciar o caráter reprodutor da escola sem, contudo, apresentar propostas para a superação dessa condição.

A perspectiva crítica concebe a sociedade como marcada pela divisão entre classes antagônicas. A educação é concebida não como um fator de equalização social, de correção das distorções, da marginalidade, mas como reflexo da sociedade em que está inserida e também como um meio pelo qual as pessoas podem se emancipar. Com esse fundamento, defendemos o argumento de que a apropriação de saberes historicamente elaborados pela humanidade pode proporcionar ao sujeito a possibilidade de compreender a totalidade em que está inserido.

A escola, nessa perspectiva, tem dupla função dialética: reproduzir e minar a sociedade capitalista, assim como descrito por Gramsci (PACHECO; MENDONÇA, 2006).

Reproduz porque está organizada numa lógica capitalista, de mercado. A escola também tem a possibilidade de enfraquecer essa mesma lógica por fornecer bases teóricas que permitirão aos estudantes sair das aparências e compreender as múltiplas determinações que envolvem a sociedade em que estão inseridos. Essa a é função contraditória da escola. Contraditória porque o mundo não é um todo harmônico, mas marcado por forças opostas, uma vez que vivemos em uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

Assim, se a escola servia para inculcar os valores conservadores burgueses, ela poderia servir também para transmitir os ideais revolucionários da classe trabalhadora. Da mesma forma que a escola servia para transmitir a ideologia burguesa e manter a dominação capitalista, ela poderia também servir para difundir a ideologia da classe trabalhadora e ser um espaço de luta contra a exploração capitalista. Nesse sentido, se a escola constrói a ideologia, também pode elaborar a contra-ideologia (PACHECO; MENDONÇA, 2006, p. 64).

Essa escola, denominada por Gramsci (1978) como unitária, precisava equilibrar o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual e o manual, acabando com a separação entre aquelas escolas dirigidas às classes instrumentais e aquelas destinadas às classes dominantes. A escola única deveria “(...) se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1978, p. 121). Tal inserção, que também é social, pode ser constituir em motivação para se aprender. E a instituição criada pelo homem que tem a função precípua de ensinar é a escola, local de formação, necessário a qualquer tipo de trabalho.

Ainda sobre a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho docente, a professora Sandra fala⁶³:

Então, assim, eu vejo que a formação continuada quando você encara ela como um auxílio pra sua profissão você vai sofrer menos, porque você começa ali na formação continuada, você aprende teorias, começa a debater suas angústias, você vê que a angústia não é só sua, né? E que existe uma rede que pode te auxiliar, que existem teóricos que já falaram sobre a sua angústia. Então, eu acho assim: que é um meio de sofrer menos.

A fala da professora deixa claro que a formação continuada, além de subsidiar a prática, poderá ser um meio auxiliador para diminuir a carga inerente à profissão já que, além do esforço físico e intelectual que o exercício profissional exige, há também as expectativas e

⁶³ Sandra, nome fictício, é professora de atividades, com formação em pedagogia.

cobranças que a sociedade exerce sobre o professor. É comum os meios de comunicação relacionarem a melhoria da qualidade da educação à figura do professor como se esse profissional fosse dar conta das mazelas pelas quais passa o fenômeno educativo.

Codo (2006), que realizou uma pesquisa com 52 mil profissionais da educação pública em todo o país, mostrou que os professores sofrem em seu trabalho. O sofrimento docente pode estar relacionado à distância entre o trabalho real e o ideal, pois

Acreditamos que: quanto maior a defasagem entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano (CODO, 2006, p. 85).

A formação continuada como um auxílio aos professores está relacionada a outra função trazida pelos interlocutores: a troca de experiências (20% das respostas) e a reflexão sobre a prática (20% das respostas), que aparecem como principais motivos de participação docente em eventos de formação continuada. Estes dois aspectos podem estar ligados à busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar, pois tanto a troca de experiências quanto a reflexão têm a prática como fonte de conhecimento.

É provável que a troca de experiência seja uma alternativa encontrada pelos professores ingressantes para dar conta da complexidade do trabalho docente, pois, como analisamos anteriormente em nossa amostra, há um grande número de professores com menos de cinco anos de trabalho na SEDF.

Vale destacar que os saberes da experiência, embora importantes dentro de qualquer prática profissional, não conseguem representar a totalidade dos saberes que devem possuir os professores, que devem ter também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la (GAUTHIER, 2006, p. 24).

Pela análise da totalidade das respostas à questão em tela, parece-nos que a reflexão acerca da prática distancia-se da proposta reflexiva defendida por Schön, analisada no segundo capítulo. Entendemos a reflexão aqui como uma necessidade que o professor tem de interpretar a sua realidade para nela interferir, causando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Daí a busca pela fundamentação teórica como ordenadora da prática real.

A progressão na carreira (14%), que aparece em quarto lugar dentre as escolhas docentes, está prevista na Lei n. 4.075 de 2007, o plano de carreira dos professores da rede pública de ensino do DF.

De acordo com o plano, a progressão na carreira ocorre a qualquer momento (ano), após o fim do estágio probatório, no mês em que o professor tomou posse no cargo. A partir

da 1ª progressão, contam-se 5 anos de interstício até a próxima progressão. Quem não apresenta os cursos continua ascendendo na carreira, mas levará mais tempo (24 anos) para chegar ao topo. Os padrões são cumulativos.

Considerando um professor no início da carreira, ele poderá chegar à etapa 25 aos 20 anos de serviço, desde que, dentro da lei, entregue o mais cedo possível os cursos. Para a progressão, é preciso apresentar, no mínimo, 180h de cursos realizados. Contudo, não há necessidade de ser apenas um único certificado. Pode-se entregar certificados com carga horária inferior, desde que pelo menos um tenha um mínimo de 60h e os demais tenham carga horária mínima de 30h. O total tem que ser de, no mínimo, 180h.

Vale lembrar que, conforme Portaria n. 255 de 2008 da SEDF, os cursos, para fins de concessão da progressão por mérito, têm de ser realizados pela EAPE, por instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pelo MEC, por entidades classistas representativas dos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, bem como por instituições credenciadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A SEDF publica em seu *site* a relação das entidades credenciadas.

A seguir, temos um quadro que mostra o tempo necessário para se atingir o topo da carreira. Logo após, temos outro que expõe a variação salarial, conforme a etapa em que o professor se encontra na carreira.

Quadro 8 – Tempo necessário para se atingir o topo da carreira no magistério público do DF.

Anos de serviço	Padrão/etapa correspondente (com a entrega dos cursos a cada 5 nos)
0	1
1	2
2	3
3	5
4	6
5	7
6	8
7	9
8	11
9	12
10	13
11	14
12	15
13	17
14	18
15	19
16	20
17	21
18	23
19	24
20	25

Fonte: Tabela de Ascensão na carreira. Disponível em WWW.sinprodf.org.br. Acesso em 27 de outubro de 2011.

Quadro 9 - Variação salarial conforme a etapa em que o professor se encontra na carreira.

Padrão	Remuneração
1	4.128,01
2	4.232,42
3	4.339,39
4	4.448,96
5	4.561,21
6	4.676,19
7	4.793,97
8	4.914,61
9	5.038,18
10	5.164,76
11	5.294,41
12	5.427,20
13	5.563,21
14	5.702,51
15	5.845,19
16	5.991,31
17	6.140,97
18	6.294,24
19	6.451,20
20	6.611,95
21	6.776,58
22	6.945,17
23	7.117,81
24	7.294,61
25	7.475,66

Fonte: Tabela salarial. Disponível em WWW.sinprodf.org.br. Acesso em 27 de outubro de 2011.

No plano de carreira, estão previstos dois tipos de progressão: a vertical e a horizontal. Progressão vertical é a passagem da etapa em que se encontra o professor para as subsequentes, considerando-se o tempo de serviço na Carreira Magistério Público do DF ou a progressão por mérito. A horizontal refere-se à passagem do nível de vencimento em que se encontra o professor para os subsequentes, considerando-se as alterações na escolaridade ou na titulação.

Em relação ao plano de carreira, o art. 13, parágrafo primeiro, prevê que os cursos de qualificação e aperfeiçoamento de servidores sejam oferecidos pela secretaria baseados em um levantamento prévio das necessidades e prioridades das instituições educacionais. Estes cursos devem ser realizados no horário de trabalho, atendendo ao disposto no art. 67, V, da LDB, que prevê que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do

magistério público período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

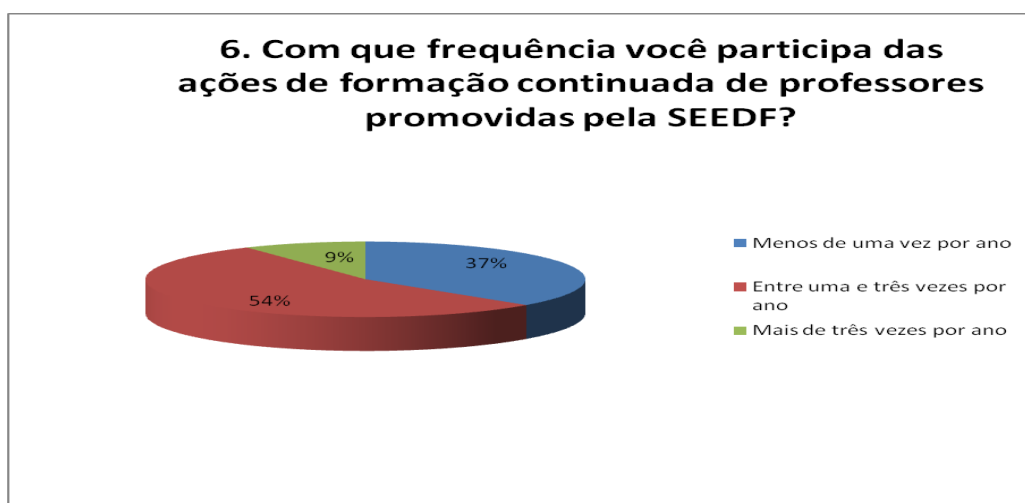
Outro item previsto no plano de carreira e que encontra fundamento na LDB é o licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, II), que é uma das incumbências da EAPE. O art. 13, p. 2º do plano de carreira assegura, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, 1% (um por cento) dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da administração.

A escolha de turma no início do ano letivo foi opção de 7% dos interlocutores. Esse é um procedimento normatizado por Portaria da Secretaria de Educação, usado nas escolas públicas do DF. Os professores têm o direito de escolher as turmas com as quais irão trabalhar durante o período letivo. Para isso, cada docente recebe uma pontuação a depender da sua situação acadêmica e profissional. Contam pontos, dentre outros itens: a regência de classe na atual instituição educacional ou em outras do DF ou, ainda, unidades da federação; exercício em atividade técnico-pedagógica--administrativa nas instituições educacionais, nas sedes da SEDF e em suas DREs; apresentar certificados de cursos de formação continuada ofertados pela SEDF/EAPE, por órgãos públicos, instituições de ensino superior, entidades de classe, cursos de empresas contratadas pela SEDF ou cursos credenciados por empresas junto à SEDF/EAPE, e cursos na área educacional, desde que explícitos a carga horária e os conteúdos ministrados.

A obtenção de títulos acadêmicos contou com 7% das respostas dos interlocutores. Este dado sugere que a participação dos professores nas ações de formação continuada está relacionada mesmo à necessidade de aquisição de conhecimento e à troca entre pares para dar conta das incertezas próprias da profissão.

Sobre a frequência de participação nas propostas de formação continuadas implementadas pela EAPE, as respostas revelaram a seguinte realidade exposta no gráfico a seguir:

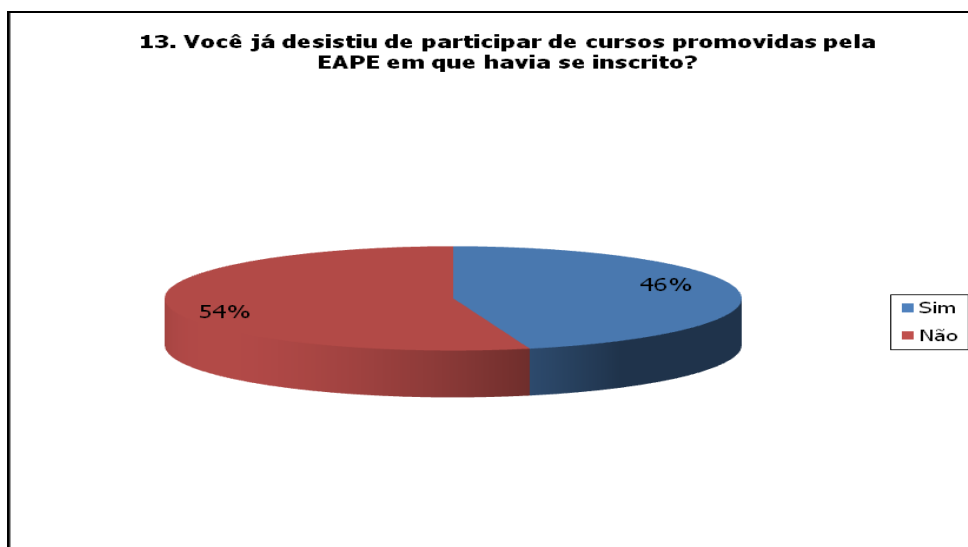
Gráfico 14 – Frequência de participação em ações de formação continuada



Dos interlocutores que responderam à questão, 54% participam das ações de formação continuada propostas pela SEDF/EAPE entre uma e três vezes por ano, o que representa um número considerável de participação. Somando-se esse percentual com os que participam mais de três vezes, há um número bem superior ao que se dedicam menos de uma vez anualmente. Esse dado pode realmente indicar que os professores estejam em busca de elementos que os auxiliem na fundamentação da prática com vistas a dar respostas a uma realidade incerta.

Quanto à permanência dos professores nos eventos de formação continuada em andamento, indagamos se os interlocutores já haviam desistido de participar de eventos de formação continuada e qual o motivo da desistência. As respostas revelaram o movimento demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 15– Desistência de cursos promovidos pela EAPE



Dos que responderam a essa questão, 46% revelaram que já desistiram de cursos promovidos pela EAPE e 54% afirmaram que não. Essa realidade mostra que quase a metade dos professores já desistiu de participar das ações propostas, o que é um alto índice.

Tabela 10 – Motivos de desistência de cursos promovidos pela EAPE

Motivo da desistência	Percentual
Excesso de atividades na escola	21%
A proposta do curso não atendeu às expectativas	24%
O trabalho do formador (professor da EAPE) não atendeu às expectativas	7%
Localização da EAPE	39%
Reduzido tempo para o deslocamento EAPE - escola (para professor regente no vespertino) ou escola - EAPE (para professor regente no matutino)	25%
Problema de saúde	8%
Direção da escola não o (a) liberou para participar do curso	3%
Outros	9%

Dos desistentes de cursos promovidos pela EAPE, a maioria (39% dos respondentes) atribuiu essa desistência à localização da escola de formação da SEDF, seguido do reduzido tempo de deslocamento da EAPE à escola. Esse é um fator que deve ser considerado pela EAPE, uma vez que a maior causa de desistência não recai sobre a proposta do curso (fator que está em terceiro lugar -24% - dentro das causas de abandono de cursos).

Outro item que nos chamou a atenção foi o excesso de atividades da escola, aspecto que leva 21% dos respondentes a desistir dos cursos promovidos pela EAPE. Este dado indica que essa situação não contribui para que o professor pense e repense a sua formação. Ele pode ser “sugado” pelas atividades diárias sem ter tempo de pensar a sua condição como profissional. Não ter tempo/espço para se enxergar como profissional pode levar o professor a uma situação de estresse, esgotamento e desistência da profissão, temática anteriormente abordada por nós.

No item 20 do questionário, perguntamos se as ações de formação continuada promovidas pela SEDF atendiam às necessidades docentes e o porquê. As respostas indicam o seguinte movimento: dos que responderam a esta questão, 41,55% afirmam que atendem,

20,79% dizem que não e 37,66% afirmam que o atendimento é parcial: às vezes, nem sempre, mais ou menos, em parte, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 11 – Atendimento das necessidades formativas docentes pela EAPE

Resposta	Percentual
Sim	41,55%
Não	20,79%
Deixa a desejar/ Maioria/ Às vezes/ Nem sempre/ Nem tanto/ Em parte/ Parcialmente/ Mais ou menos/ Algumas/ Depende	37,66%

Os professores que afirmam que as ações de formação continuada atendem às suas necessidades apontam os seguintes motivos: atualização de saberes; contribuição e auxílio à prática; enriquecimento da prática; troca de experiências; abrangência de temas de interesse docente, e frequência de cursos na área.

Quanto ao motivo denominado “atualização de saberes”, os professores demonstram necessidade de se informar acerca dos conhecimentos que perpassam a sua prática, uma vez que a profissão docente lida com saberes em constante movimento. Em relação a esse tema, Tardif (2010) declara que os saberes dos professores são heterogêneos, plurais, sendo eles: curriculares, de formação profissional, disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Os saberes curriculares referem-se aos programas que contêm objetivos, conteúdos e métodos que os docentes precisam aprender a aplicar. Eles não são produzidos pelos professores e são necessários para que os docentes possam realizar um trabalho pautado pela unidade e coerência. É importante frisar que o conceito de currículo é dinâmico e está relacionado com a perspectiva teórica adotada para concebê-lo, explicá-lo e adotá-lo. Para que se possa compreender o seu conceito, necessário é conhecer as teorias que buscam defini-lo.

Não existe um conceito único de currículo, uma vez que as teorias curriculares, ao teorizar, acabam definindo seu conceito. Para que se possa compreender o conceito atual de currículo, é preciso conhecer as teorias que buscam defini-lo (SILVA, 2003).

Convém frisar que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, não parece haver dúvidas quanto à sua importância na prática escolar, pois é mediante o currículo que as coisas acontecem no espaço escolar. No currículo, são organizados os esforços pedagógicos. “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA, 2007, p. 19).

É importante que a escola tenha claro o conceito de currículo para que possa encaminhar as discussões acerca da sua proposta curricular. É incumbência (e um direito) dos professores discutirem os aspectos que contribuem para a seleção e a organização dos conteúdos porque “(...) a seleção do conhecimento escolar não é um ato neutro, desinteressado e descontextualizado” (VEIGA, 2001, p. 59). O currículo resulta de conflitos e contradições, pois é determinado pela cultura, não podendo estar separado da realidade social.

Os saberes apontados pelos professores de formação profissional referem-se àqueles que provêm das instituições responsáveis pela formação docente científica e erudita docente. Gauthier (2006) os denomina de saberes das ciências da educação, que não estão diretamente ligados à ação pedagógica, mas informam o professor sobre as várias facetas do seu trabalho.

Já os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que se encontram nas instituições de ensino superior em forma de disciplina.

Os saberes pedagógicos dizem respeito às concepções pedagógicas que fornecem sentido à profissão, ao mesmo tempo em que lhes ensinam como fazer do ponto de vista técnico. Essas doutrinas pedagógicas são incorporadas à formação docente, fornecendo, ao mesmo tempo, arcabouço ideológico, formas e técnicas de ensinar (TARDIF, 2010).

Os saberes experienciais são os que emergem da experiência no magistério, e são por ela validados. Nesse sentido, os professores, sujeitos da pesquisa, demonstram necessidade de estabelecer contato com seus pares, a fim de buscar respostas que deem conta dos problemas do cotidiano escolar. Esse intercâmbio, que é favorecido nos variados momentos e tipos (cursos, reuniões pedagógicas, seminários etc.) de formação continuada traz uma contribuição sobretudo para os professores iniciantes. Todavia, é preciso atentar para o fato de que não são suficientes para dar conta das demandas profissionais, pois

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação tipo universitária (GAUTHIER, 2006, p. 25).

Nesse sentido, os saberes da experiência não são suficientes para fornecer ao sujeito elementos que lhe permitam ler a realidade, ou seja, a troca de experiência por si só não dá conta da totalidade em que o trabalho e a prática do professor estão inseridos. O corpo de conhecimentos teóricos, elaborados e reelaborados nos momentos/espacos de formação continuada, é inerente à constituição e ao fortalecimento de toda e qualquer exercício profissional. Assim, “(...) uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER, 2006, p. 20).

O segundo elemento citado pelos professores referente à contribuição à prática e o seu enriquecimento são fatores que fazem com que os professores entendam que as ações de formação continuada atendam às suas necessidades. Esses aspectos podem estar relacionados ao tempo de serviço dos interlocutores, uma vez que no início de carreira possam se sentir inseguros quanto ao desenvolvimento do seu trabalho. A análise das respostas, em seu conjunto, indica uma perspectiva pragmática de sua formação continuada, pois estão em busca de alternativas e soluções para seu dia a dia profissional.

Os temas de interesse do docente aparecem como fatores que fazem com que os professores afirmem que as ações de formação continuada atendam às suas necessidades. Pela análise dos cursos, percebe-se que a maioria abordou temas de interesse geral, e não de áreas específicas. Este pode ter sido um dos motivos que agradou aos professores, uma vez que a maioria da nossa amostra é composta por professores de atividades, e não de áreas específicas. Vale destacar que um número considerável dos cursos se situou na área da educação especial, temática de interesse dos professores, revelada, inclusive, pelo número considerável de interlocutores que cursaram especialização nessa área. Os interlocutores também apontam a frequência de cursos na área como um dos itens que fazem com que as ações de formação continuada atendam às suas necessidades.

Dos professores que afirmam que as ações não atendem as suas necessidades, as justificativas mais recorrentes são: localização da EAPE e o seu difícil acesso, carência de cursos na área de atuação do professor e falta de vagas em razão de critérios estabelecidos pela EAPE. Os professores também reclamam da falta de oferta de pós-graduação *stricto sensu* e nível incipiente de tutores⁶⁴.

Pós-graduação é um dos programas da educação superior que apresenta outros três tipos de cursos/programas: graduação, extensão e sequenciais. Os de graduação são cursos oferecidos aos estudantes que concluíram o ensino médio ou equivalente e que foram classificados em processo seletivo. Os sequenciais são cursos dirigidos aos que já concluíram a educação superior e desejam complementar a sua formação ou aos que concluíram o ensino médio ou equivalente, desde que atendam aos requisitos das Instituições de Ensino Superior (IESs). Os cursos de extensão são dirigidos aos que atendem aos requisitos das IESs. Os cursos de pós-graduação podem ser *lato sensu*, que abrangem os cursos de especialização, ou *stricto sensu*, que englobam o mestrado e o doutorado.

⁶⁴ Nomenclatura usada para denominar os professores formadores.

Dentre os que atribuíram à localização da EAPE o não atendimento das suas necessidades formativas, há aqueles que trabalham nas seguintes regiões administrativas: Recanto das Emas, Brazlândia, Planaltina, Gama, Paranoá e Guará. Com exceção desta última cidade, que se situa acerca de 10 km da EAPE, todas as outras DREs localizam-se a pelo menos 35Km de distância da escola de formação. Essa realidade, de fato, dificulta o deslocamento dos professores, uma vez que o tempo de que dispõem para realizar o trajeto escola-EAPE ou EAPE-escola é de, no máximo, 1h30min.

A fala dos entrevistados confirma a realidade posta pelos que responderam aos questionários.

Por exemplo, normalmente tem alguns cursos que eles fazem em polos, né. Mas não são todos. E normalmente os cursos oferecidos são oferecidos aqui na EAPE no Plano Piloto. Então, você pega, por exemplo, um professor que atua em Ceilândia que sai meio dia e meia de sala de aula, ele tem que tá aqui na EAPE duas horas da tarde. Então ele sai meio dia e meia, ele não vai em casa almoçar. Ele almoça na rua, e dependendo digamos que ele venha de ônibus, ele tem que vir direto (Professora Celina⁶⁵).

Porque a gente sabe que você faz o curso, você tem o trânsito, você tem que voltar pra dar aula na sua escola. Às vezes o horário da aula à tarde é uma hora, o curso acaba meio dia. Então eu tenho uma hora pra me locomover do Plano pra Santa Maria, pra almoçar, pra entrar em sala de aula, então assim, essa, essas questões também. Eu acho que se fosse mais próximo do professor chamaria mais atenção, o professor ficaria mais motivado. Eu acho que um espaço também. Eu acho que, às vezes, a gente trabalha muito no improviso e isso eu acho ruim sabe? (Samara⁶⁶).

No que diz respeito à oferta de vagas na área de interesse dos professores que associaram este aspecto ao não atendimento das suas necessidades formativas, somente um (1) atua na área 1 (de atividades), pois todos os outros são professores da área 2, ou seja, de área específica. A fala de uma entrevistada confirma esse posicionamento:

E olhando o meu lado que é de área específica, faltam muitos cursos para área específica mesmo. Então, o professor de história ele tem falta, como professor de matemática, como professor de ciências. E voltado pra essa formação específica é que a gente trabalha em sala, né (Professora Samara).

Por esses dados, entendemos que há professores (muito mais de área específica) que fazem a dicotomia entre saberes pedagógicos e saber próprio da área do conhecimento em que estão habilitados.

⁶⁵ Celina é professora de história e trabalha em sala de aula no período noturno.

⁶⁶ Samara é professora de história e trabalha em atividade burocrática.

Essas respostas dos professores, a nosso ver, evidenciam a prevalência de certos saberes em relação a outros, ou seja, a prevalência dos disciplinares em relação aos pedagógicos. “Essa posição, muito comum também no meio acadêmico, principalmente sob o aspecto de que basta saber o conteúdo para ser bom professor nega uma base de conhecimentos para a docência, excluindo-se a possibilidade de sua profissionalização” (GUIMARÃES, 2009, p. 48).

Parece que os conhecimentos pedagógicos interessam somente aos professores das séries iniciais. Nas palavras de Gatti e Barreto (2009),

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (p.38).

Pela análise de cursos oferecidos pela EAPE, boa parte destes realmente situa-se no campo pedagógico, o que pode realmente confirmar a falta que os professores sentem de cursos que tratem da sua área específica.

Quanto ao nível dos tutores, não há um processo público de escolha desses professores⁶⁷, embora boa parte desse corpo docente seja formado por professores mestres e doutores, segundo informações da gerente de formação da EAPE. Em 2011, a escola ofereceu um curso destinado à formação continuada desses professores. Trata-se da “Formação de formadores EAPE – 2011: gestão democrática e formação continuada”.

No que concerne aos critérios de seleção para a participação nos cursos da EAPE, citados como um aspecto de insatisfação dos interlocutores, o manual de procedimentos da EAPE indica que tem preferência o professor com maior tempo de serviço na SEDF. Isso revela uma contradição: os mais antigos têm preferência, mas os que mais participam, pelo menos em nossa amostra, são os recém-admitidos na rede, conforme expusemos na categoria que pretendeu analisar o perfil dos participantes das ações de formação continuada implementadas pela EAPE, já que a maioria dos interlocutores tem menos de 5 (cinco) anos de SEDF.

⁶⁷ Em janeiro de 2012, após a coleta e análise desses dados, a EAPE publicou edital para seleção de professores tutores.

É importante destacar que, somando “não”, “às vezes” e “nunca” na resposta à questão que indaga se as ações de formação continuada promovidas pela SEDF atendem às suas necessidades docentes, teremos um número muito maior que a resposta “sim”. Então, é preciso entender por que esses professores não apontam o atendimento das suas necessidades. Os interlocutores, de forma geral, participam das ações de formação continuada implementadas pela rede de uma a três vezes por ano, como exposto anteriormente, mas nem todas as suas necessidades são atendidas.

As respostas dos professores não indicam questões relacionadas ao paradigma de formação adotado. Eles não criticam o modelo, mas reclamam da localização e dos cursos oferecidos fora da área do conhecimento específica, já que a maioria dos cursos tem caráter pedagógico (e não na sua área específica).

Assim, para tentar entender as reais necessidades dos professores, perguntamos, na entrevista, qual a proposta deles para o estabelecimento de programas de formação continuada. Surgiu a seguinte resposta:

O programa acho que primeiramente ele tem, é , poderia ser levantado pelas necessidades é.. das regionais onde aquele curso vai ser aplicado. Porque muitas vezes são ofertados alguns tipos de cursos ou de capacitação em que não tá, não está muito identificado com aquela área onde, onde ele tá sendo ofertado, né?! Então esse levantamento é..poderia ser feito mais voltado, né?! E realmente pode ser feita através de oficinas, pode ser feita através de seminários, de grupos de trabalho, né?! E também da forma como tem sido desenvolvido com aulas teóricas, expositivas também (Professora Samara⁶⁸).

Da fala da professora, percebe-se que há uma reivindicação pela aproximação entre a realidade docente e as ações de formação continuada. Esse fato talvez se dê pela necessidade que os professores têm de dar respostas aos problemas da sua prática. A fala da professora Sônia confirma essa necessidade de organizar o curso a partir das necessidades e interesses dos docentes.

É...acho que de início faria uma pesquisa com os professores, pra saber qual era o interesse maior dele porque aí eu ia atingir mais porque assim: às vezes os cursos são jogados e nem sempre o professor tem aquele interesse. Então, se pesquisasse melhor, pesquisasse cada, né? Se fizesse uma pesquisa que pudesse atingir quanto mais profissionais, eles iam responder através daquela, a partir daquela resposta poderia montar o curso, que poderia ser mais dirigido pra interesse dos professores (Professora Sônia⁶⁹).

⁶⁸ Samara, nome fictício, é professora de história e trabalha em atividade burocrática.

⁶⁹ Sônia, nome fictício, é professora de atividades, com formação em pedagogia, e atua na educação em São Sebastião.

A fala a seguir ratifica a necessidade de uma formação a partir das necessidades reais da escola:

Ele tinha que ser motivador né. Ele tinha que ter uma ligação com a prática sim, mas assim. A pessoa que tá passando esse conteúdo tem que passar [...] confiança. Não precisa ser um doutor. Mas ele tem que passar empolgação, ele tem que passar segurança. E nas pesquisas que a gente vai fazer em casa, a gente tem que ver que ele não tá digamos [...], que ele não tá ali...Então eu acho que é nesse sentido aí. A confiança, a motivação e você tá fazendo um link ali com o que você tá vendo e com a realidade (Professora Sandra⁷⁰).

Entendemos que as ações de formação continuada devam estar alinhadas à prática do professor. Todavia, há que se cuidar para que essa formação não seja imediatista, não se transforme em pragmatismo. A formação, a nosso ver, como dito anteriormente, precisa contribuir para que o sujeito amplie sua visão de mundo e consiga realizar sínteses, decompondo e recompondo as partes num movimento de vai e vem em que as partes possam ser analisadas em conjunto, dentro de uma totalidade.

A fala a seguir aborda três aspectos que as ações de formação continuada devem considerar: auxiliar a prática, abordar temas ligados à educação inclusiva, descentralização e partir das necessidades docentes.

Na verdade tem varias áreas, né?! No meu caso ciências naturais, teria a parte da prática, não um curso igual ciência em foco, que era um curso comprado e pronto, né?! Mas uma coisa pra ajudar nas práticas é..científicas, digamos assim. Uma outra vertente seria mesmo essa parte da inclusão, porque a gente recebe alunos de tudo que é tipo de necessidade e a gente não tem o conhecimento de como trabalhar e tem hora que a gente pede socorro e não tem ninguém pra socorrer, e...é, na minha área acho que seria isso. Acho que a primeira coisa teria que ser em cada regional porque centralizado só lá na EAPE, já dificulta pra gente que tem horário pra chegar na escola, trânsito, essas dificuldades todas, então eu acho que devia ser na própria, cada regional teria uma sedezinha, sei lá, alguma coisa da EAPE e aí segundo, atender as necessidades dos professores, né?! Que fosse pesquisado, por exemplo, por área, História que que vocês estão precisando? Ciências que que vocês estão precisando? O que que vocês querem alcançar, né?! Dentro da área especial também, o quê que a gente pode oferecer? É isso (professora Gilda⁷¹)

O interesse em relação à educação inclusiva aparece novamente. Na análise da categoria, que pretendeu mostrar o perfil dos interlocutores, expusemos que boa parte das

⁷⁰ Sandra, nome fictício, é professora de atividades em Samambaia, com formação em pedagogia.

⁷¹ Gilda, nome fictício, é professora de Biologia no período vespertino no Guará. Atuou durante quase 10 anos como professora de atividades, já que cursou magistério.

especializações cursadas pelos professores é na área da educação especial. Essa realidade provavelmente foi instalada pela adoção da escola inclusiva na rede pública de ensino do DF e também pelas incertezas docentes em relação à temática, uma vez que só recentemente as discussões sobre educação especial têm se tornado mais sistematizadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

A descentralização da EAPE é um aspecto que geralmente os professores abordam em relação à EAPE. Os professores estão recorrentemente se reportando a levar em consideração as necessidades docentes. Isso encerra uma contradição: ao mesmo tempo que alegam que a formação não parte de suas necessidades, os professores participam de uma a três vezes por ano das ações de formação continuada, que é um número relevante, conforme analisado anteriormente.

Outra professora aborda a necessidade de se oferecer eventos com carga horária mais extensa, evitando-se cursos rápidos, aligeirados:

Devem ser oferecidos cursos é... mas não só esses cursos, é ...rápidos, sabe assim, 2 meses de curso sobre um tema, eu acho que deve ser, deveria ser oferecido pós-graduações, deveria ser oferecidos outras graduações, cursos mais é...amplos, cursos mais amplos. Porque eu acho que os cursos pequenos, é...não sei se seria mais curtos, assim... pontuais, tem o seu valor, mas chega um momento que você precisa é...questionar a sua formação e esses cursos menores, eu acho que eles não, não fazem isso (Professora Patrícia⁷²).

A fala da interlocutora indica sua preocupação com uma formação que, de fato, auxilie o professor a dar conta das demandas profissionais. Eles não desejam cursos rápidos, apenas para obtenção de títulos, mas buscam, de fato, fundamentos para a realização de uma prática profissional coerente. Essa conclusão decorre da constante participação dos docentes em cursos oferecidos pela SEDF, pelo deslocamento dos docentes para a EAPE, mesmo afirmando que a localização da escola é de difícil acesso.

Não podemos esquecer também que, conforme explicitamos anteriormente, há no plano de carreira dos professores a previsão de um período semanal destinado à formação continuada. Se entendermos que os direitos positivados (escritos) são frutos de lutas, entenderemos, então, que esse espaço reservado aos estudos decorre de lutas docentes em prol da sua formação.

⁷² Patrícia, nome fictício, é professora de artes e atua numa escola de ensino fundamental no Plano Piloto.

A seguir, a fala corrobora para o entendimento anterior acerca do oferecimento de uma formação robusta e acrescenta a necessidade de se considerar a realidade das escolas públicas, espaços criados pela sociedade para dotar os sujeitos de conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade.

A escola é recorrentemente cobrada para oferecer uma educação de qualidade, que dissolva as incertezas da atual sociedade. Esse argumento é difundido para escamotear que vivemos mesmo numa sociedade de classes marcada por contradições e desigualdades. “Tem que ter assim um bom conteúdo né! Ser bem direcionado, ter um instrutor capaz... E ... trabalhar com a realidade da escola pública não é? Pra atender as dificuldades mesmo da escola pública” (Professora Rita⁷³).

Entendemos que o investimento na formação do professor contribuirá, mas não conseguirá, sozinho, resolver os problemas que afetam a escola pública, uma vez que temos de entendê-la dentro de uma totalidade maior, que é a sociedade cultural, econômica e social brasileira. Vale ressaltar que o acesso dos brasileiros à escola pública e a sua expansão são realidades recentes. A professora, a seguir, aborda outra necessidade em relação à sua formação:

Seria interessante eles trabalharem, por exemplo, com temas específicos dentro da disciplina. Por exemplo, na área de História eh, trabalhar oficinas, que seria bem interessante você tentar diversificar um pouquinho o seu trabalho, né, dinamizar um pouco os seus trabalhos, o trabalho que a gente desenvolve em sala, né, com determinados tipos de, de oficinas ou projetos seria interessante nessas áreas específicas (Professora Celina⁷⁴).

Pela análise dos cursos oferecidos pela EAPE, percebe-se que boa parte destes são na área pedagógica e não de disciplinas específicas. Essa fala pode sugerir uma dicotomia que os professores fazem em relação aos saberes específicos e pedagógicos, como analisamos anteriormente. No entanto, pode também indicar a falta que os professores sentem de uma permanente atualização em relação à disciplina que ministram, dada a rapidez com que, atualmente, as informações são veiculadas, sobretudo aos jovens adolescentes e ao público-alvo dos professores de disciplinas específicas.

Em síntese, a partir do diálogo com os professores, percebemos que as suas necessidades formativas concentram-se, basicamente, nos seguintes aspectos:

⁷³ Rita, nome fictício, com formação em pedagogia, é professora de atividades no Recanto das Emas, local em que atua em turma de educação especial em escola regular.

⁷⁴ Celina, nome fictício, é professora de história e trabalha em sala de aula no período noturno em Ceilândia.

descentralização da EAPE; oferta de cursos para as áreas específicas e com carga horária mais ampla e cursos que partam da realidade docente e da escola pública, a partir de uma pesquisa com os professores.

Das falas docentes, percebe-se que os professores não questionam o material que é entregue nos cursos, as condições das instalações físicas da EAPE, o modelo de formação oferecido nem a falta de oferta e facilidade para a realização de eventos de formação continuada em outros espaços, sobretudo fora de Brasília, mas se referem ao conteúdo que é veiculado nos cursos, o que demonstra uma preocupação docente no que se refere ao seu processo de formação.

Os professores buscam nos cursos oferecidos respostas para dar conta das demandas da sua realidade. Mesmo a EAPE localizando-se distante de algumas cidades do DF, os professores, de forma geral, participam com frequência das ações de formação continuada. Percebemos que os professores pouco vinculam as propostas formativas oferecidas SEDF aos programas federais e às políticas públicas de formação, o que sugere que, talvez, não percebam a totalidade em que a formação continuada está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pode ser sintetizada da seguinte maneira: as ações de formação continuada implementadas pela rede pública de ensino do DF está centrada no trabalho desenvolvido por uma escola de aperfeiçoamento que, segundo entendimento majoritário dos professores, atende parcialmente as suas necessidades formativas, já que, dentre outros aspectos, a referida escola deveria desenvolver suas atividades de forma descentralizada, com base na realidade concreta das escolas públicas, lócus de prática docente.

Para alcançarmos essa síntese, tivemos de lançar mão de um trabalho de investigação que primou pela análise, além das aparências com o auxílio do método materialista histórico-dialético para conhecer e interpretar uma realidade em constante movimento. Esta é contraditória, pois as aparências dos fenômenos não revelam a sua essência, daí a necessidade da pesquisa científica.

Nesse movimento de investigação, não nos olvidamos de analisar sucintamente a produção teórica acerca do tema. Para isso, recorremos a obras literárias, legislação pertinente, considerações realizadas no momento da banca de qualificação, trabalhos recentes publicados em eventos, teses e dissertações, análises de leituras realizadas quando da participação em disciplinas do programa de mestrado da FE-UNB. Esse trabalho envolveu um grande esforço para tentarmos extrair de outros trabalhos elementos consistentes que fundamentassem as nossas análises.

Ao nos valermos de trabalhos já realizados, apropriamo-nos da cultura já produzida pelo homem em seu processo de constituição como sujeito do seu contexto histórico-cultural. Tivemos, assim, a possibilidade de ampliarmos a nossa visão de mundo para lermos a realidade empírica.

Nesse movimento dialético de apropriação de um *corpus* teórico de conhecimentos para o estabelecimento de um diálogo com a realidade, chegamos à formulação de sínteses relacionadas: ao conceito de formação inicial e continuada de professores e suas relações, concepções de formação docente, necessidades e motivações e necessidades docentes e percepção docente em relação às ações de formação continuada implementada pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

A análise dos dados empíricos revela que a população que compõe a nossa amostra é formada, em sua maioria, por mulheres, o que caracteriza a feminização do magistério, na faixa etária de 30-39 anos, e com carga horária de trabalho de 40 horas semanais. A maioria

dos professores pesquisados atua em regência em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, e têm entre 1 e 5 anos de trabalho na SEDF, chamados professores ingressantes.

Quanto à formação inicial de professores, é ela que possibilita a inserção em um campo profissional. A continuada – que é um direito que o professor tem de buscar na teoria, partindo de uma prática, resposta às demandas da sua profissão – é integrante desse processo que não tem fim, uma vez que nos situamos em uma realidade não estática, mas que está em constantes mudanças.

No que tange à continuada, há modelos de formação docente que ora privilegia a teoria e técnica, ora contempla de forma exacerbada a prática. Esses modelos de formação se concretizam por meio das políticas de formação de professores. Políticas públicas dizem respeito a um conjunto de ações articuladas entre si, que têm por objetivo concretizar as finalidades do Estado.

No DF, não se pode afirmar que exista uma política de formação continuada docente. O que existe são ações de formação implementadas por uma escola de formação que resiste ao tempo. Os dados da pesquisa revelam que parcela considerável da nossa amostra afirma que nunca participou do planejamento das ações de formação implantado pela escola ou sequer foi ouvida sobre as suas necessidades formativas. Se a SEDF tivesse uma política de formação continuada de professores, possivelmente teria formas mais efetivas de participação dos professores no planejamento dos eventos dessa formação.

A EAPE promove diversos eventos de formação continuada, sendo mais presente a oferta de cursos que ocorrem, em boa parte, nas dependências de sua sede, zona central de Brasília, distante geograficamente de um número considerável de regiões administrativas que possuem um grande número de professores atuantes.

O modelo de curso, fortemente impregnado da visão de capacitação do professor, que é ensinar aquilo que não foi ensinado na formação inicial e “reciclagem”, atualização de conhecimentos que estão ultrapassados.

Vale ressaltar que a EAPE está inserida numa totalidade maior que é política nacional de formação docente, instituída por meio do Decreto n. 6755 de 2009 que, dentre outros, tem por objetivo: valorizar o docente, mediante ações de formação inicial e continuada que incentivem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira reforçando a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais da nossa sociedade.

A política nacional de formação continuada de professores, que se desdobra em diversos programas, pauta-se na perspectiva positivista, não alcançando nem os níveis mais

elementares de uma formação baseada na reflexão sobre a prática. Exemplo disse são os “pacotes” educativos implementados pelo MEC, materializando o paradigma da racionalidade técnica na política de formação continuada de professores.

Para os professores da SEDF, o conceito de formação continuada não é consenso, mas polissêmico; é associado ao acesso a inovações, aperfeiçoamento, aprimoramento, aprofundamento e ampliação de conhecimentos, atualização, capacitação, complementação da formação inicial, desenvolvimento profissional docente, formação constante, momento de descontração, oferta de cursos pela SEDF/EAPE, profissionalização, qualificação, reciclagem, reflexão sobre a prática, revisão da prática, sugestões de práticas, treinamento e troca de experiências.

A atualização aparece como o termo mais citado pelos interlocutores, o que pode sugerir que, nos momentos/espacos de formação continuada, os professores estejam em busca de novos conhecimentos para dar respostas às problemáticas do cotidiano. Talvez entendam que seus conhecimentos já não sejam suficientes para as incertezas próprias da profissão, que se inserem numa totalidade maior caracterizada por múltiplas determinações.

Ainda em relação à formação continuada, a maioria da nossa população amostral admite que há relação entre esta e a formação inicial, pois uma complementa e dá prosseguimento a outra; a inicial é que permite o ingresso na profissão, sendo a continuada um meio de atualização e enriquecimento da prática.

A formação continuada, associada a conhecimentos práticos, é vista como uma forma de suprir lacunas da inicial, caracterizada por se apresentar teórica. Existe também, na visão dos professores, uma relação de dependência entre a inicial e a continuada, uma vez que esta relaciona a prática aos conhecimentos teóricos aprendidos naquela. Entende-se formação continuada como necessária, porque o docente nunca está pronto, acabado, já que vivemos num mundo em constante movimento.

Quanto às necessidades formativas docentes, parte dos interlocutores afirma que as ações de formação continuada atendem às suas necessidades, pois há a atualização de saberes, a contribuição e o enriquecimento à prática, troca de experiências e oferta frequente de cursos na área em que atuam. Porém, há um número expressivo de respostas que apontam que as ações de formação continuada não atendem às necessidades docentes ou as atendem parcialmente. Esse número é superior às respostas que afirmam o atendimento das necessidades. O não atendimento está relacionado: à localização centralizada da EAPE e ao seu difícil acesso ocasionado, sobretudo, pelo fluxo viário que dá acesso à escola; à falta de cursos em determinadas áreas, sobretudo das disciplinas específicas, já que boa parte dos

cursos oferecidos situa-se na área pedagógica, e a não participação em cursos pretendidos em razão de critérios de seleção estabelecidos pela EAPE. O nível elementar dos professores tutores e a falta de oferta de pós-graduação *stricto sensu* também são citados como fatores que fazem as ações de formação continuada não atenderem às necessidades docentes. Percebe-se, então, que são as condições externas de realização da formação que se tornam obstáculos.

No que se refere às motivações para a participação em eventos de formação continuada, a maioria dos professores com quem dialogamos afirma que o principal motivo para participar de formação continuada na EAPE é a busca pela fundamentação da prática pedagógica, o que indica que os docentes estão preocupados em desenvolver um trabalho respaldado pela produção teórica sobre o assunto. Talvez essa preocupação esteja ligada ao alto nível de escolaridade dos participantes, se compararmos o DF com as demais unidades da federação, uma vez que, atualmente, a SEDF não admite o ingresso de professores que não possuam a formação em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena.

A troca de experiências e a reflexão sobre a prática também aparecem como fatores que levam os professores a participarem das ações de formação contínua implementadas pela rede. Esses aspectos podem estar ligados ao tempo de serviço dos interlocutores que, em grande parte, têm menos de 5 anos de trabalho; são os professores ingressantes que provavelmente estão em busca de resposta para dar conta da complexidade do seu trabalho que, conforme pesquisa empreendida por Codo (2006), levam o professor ao sofrimento em razão da distância entre o trabalho real e o ideal.

A progressão na carreira é citada por um número pequeno de professores como um dos motivos que leva os docentes a buscar a formação continuada. No DF, o professor leva 20 anos de serviço para alcançar o topo da carreira.

Em relação às proposições docentes quanto à formação continuada, os professores afirmam que os eventos deveriam ocorrer de forma descentralizada nas regionais de ensino, levando em consideração as necessidades dos professores e da escola pública do DF. Os cursos, que não devem ser rápidos, aligeirados, mas primar pela ligação com a prática para não se tornarem teoria sem aplicabilidade.

Em síntese, os interlocutores percebem a formação continuada como um elemento que enriquece o seu trabalho, constituindo-se como um meio de fundamentar suas ações para que não se tornem arbitrárias ou obsoletas. Todavia, não está claro no diálogo com os professores que a formação continuada seja um direito que, ao lado das condições de trabalho e remuneração dignos, os professores têm de se profissionalizar enquanto estão na profissão.

Nossa pesquisa revela que nos programas de formação continuada prevalece a concepção de capacitação, formação em serviço. A epistemologia de base é a técnica. A ideia de formação continuada como direito e como desenvolvimento profissional ainda é muito incipiente.

A formação continuada, em nosso entendimento, constitui um direito que não foi dado, mas conquistado ao longo da história da educação brasileira, e que contribui para a realização de um trabalho coerente. Além disso, ajuda a compreender o mundo, que ultrapassa o movimento visível dos fenômenos até alcançar o movimento interno das contradições que marcam a totalidade em que nos inserimos e nos constituímos como sujeitos históricos.

Nesse trabalho há indícios de uma percepção docente. Não poderíamos num tempo tão curto, que é o período do mestrado, apresentar todos os anseios, necessidades, motivações e propostas sobre formação docente. Pretendíamos dialogar com os professores, revelando suas percepções e apontar perspectivas quanto ao seu processo formativo continuado.

Após a finalização desta pesquisa, fica muito claro para nós o conceito de trabalho proposto por Marx. Conseguimos concretizar aquilo que nasceu nas nossas mentes. Fizemos história. Fomos autores, mas também atores nessa realidade, que é a formação continuada de professores, realizada pela EAPE.

Aos poucos, com o auxílio do outro (orientadora, Banca de qualificação, professores das disciplinas cursadas, colegas de classe, interlocutores, referencial teórico), com a mediação de instrumentos criados num dado contexto histórico, fomos pouco a pouco avançando (e recuando também) na compreensão e na análise do objeto de estudo. Esse processo de arranjos e desarranjos não foi nada fácil. Foi um árduo trabalho de elaboração de sínteses que nos exigiu muita dedicação e abdicção de tempo com a família, de momentos de lazer, de noites de sono. Sem falar na conciliação das horas de estudo com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Até o presente momento, em nossa trajetória como acadêmica, a participação no programa de mestrado constituiu a realidade que mais nos exigiu esforço e superação intelectual.

Não podemos deixar de registrar que grande também foi o aprendizado que tivemos. Sem a oportunidade fazer parte do programa de mestrado, levaríamos anos para alcançar o entendimento que temos hoje sobre o fenômeno educativo, se é que conseguiríamos esse intento sozinhos.

Esse trabalho é marco na nossa vida acadêmica, que reflete na esfera pessoal e profissional. Ele ampliou a nossa concepção de educação, de escola, de professor e de

formação docente. Também cremos que esta pesquisa será útil para a EAPE, escola que abriu suas portas para que esse trabalho se concretizasse.

Os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal têm mais esse trabalho, que é um porta-voz de suas percepções, das suas necessidades, dos seus anseios e de suas vozes que acreditam que uma realidade pode ser mudada e melhorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-112.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In*: BINCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.

AMARAL, Ana Lúcia. Adjetivação do professor: uma identidade perdida? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.131-154.

ARAÚJO, Ivanildo de Amaro. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**, 2000. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p.57-76.

BARRIOS, Oscar e LA TORRE, Saturino de (Orgs.). **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras Editora LTDA, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010, p. 35-60.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedaogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In* GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor pesquisador. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 183-206.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: Edufscar, 2007. p. 139-152.

CERQUEIRA, Aquiles Santos. **A formação continuada de professores desenvolvida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE**, 2002. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2.ed. 5. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CODO, Wanderley (Coord.). 4ed. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação: Universidade de Brasília, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**: tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2000.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n.83, p. 601-625, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho docente?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-42.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.89-115.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont Et Al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí.: Ed. Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 4.ed. Campinas: Papirus, 2009.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 10 ag. 2010.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001,p. 30-41

HOLTE, Leo Van. **Direito Constitucional**. Salvador: Jus PODIVN, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellnada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toróbio. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.55-64.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Formação de professor: realidade e perspectivas. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. S. (Org.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p.11-18.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35-76.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução Luis Claúdio de Castro e Costa. São Paulo: Marins Fontes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: Edufscar, 1996. p. 59-91.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.77-116.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete (Org.) **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.87-108.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da constituição e direitos fundamentais**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António., (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco (Org.). **Didática**. Fortaleza: UECE, 2004.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. **Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal**: concepções e políticas na década de 80. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2002.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: aproximações. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In Almeida, Malu (org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas: Alínea, 2005.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana. Lúcia. **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMERARO, Giovanni. A práxis de Gramsci e a experiência de Dewey. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeir Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança liberal. *In*: ____; MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

____. A concepção de pesquisa: uma leitura com bases nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. *In*: GUIMARÃES, Valter Soares (Coord.). **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *In*: LINHAS CRÍTICAS: **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2011.

SILVA, Maria Abádia. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do banco mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Amaralina Miranda de Et. al. **Educação inclusiva**. Brasília: CFORN, UnB, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TODOROV, João Cláudio Todorov; MOREIRA, Márcio Borges. **O conceito de motivação na psicologia**. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn. 2005, Vol. VII, nº 1, p. 119-132.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 19 reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília, de de 2011.

Ilma Sra. Secretária de Educação,

Venho, por meio desta, apresentar a pesquisadora/mestranda **Fabiana Margarita Gomes Lagar** na Área de Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a minha orientação, Prof^ª. Dr^a **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPFAPe) .

Solicito a autorização para realizar a pesquisa de mestrado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que tratará dos programas de formação continuada implementados por essa Secretaria de Estado a partir de 2009.

Para a pesquisa necessitamos dos seguintes documentos: projeto político-pedagógico da EAPE; políticas públicas (documentos) implantadas pela SEDF nos anos de 2009 a 2011; E, em um segundo momento, a aplicação de entrevistas, gravadas em mídia digital, com os gestores da EAPE e com os professores participantes dos cursos oferecidos pela referida escola.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

É importante frisar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: Fabiana.margarita@live.com (61) 9978-2228 e/ou Prof. Dra. Kátia (61) 85456271.

Na expectativa de poder contar com vossa colaboração, nessa importante atividade de formação de professores, agradeço antecipadamente e coloco-me a disposição para esclarecer as dúvidas sobre a atividade.

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro
Professora do PAD – Faculdade de Educação
Coordenadora de graduação
Coordenadora do GEPFAPe
katiacurado@unb.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SEDF

Objetivo do questionário: analisar como os docentes da SEDF percebem as ações de formação continuada implantadas a partir do Decreto n. 6.755 de 2009, que institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica.

Interlocutores: Professores da SEDF participantes de ações de formação continuada promovidas pela EAPE no período de 2009 a 2011.

Lócus: Os questionários serão aplicados nas dependências das escolas em que os professores atuam.

1. Formação acadêmica (marcar todas as que você possui):

- ☐ Curso de Magistério (Ensino médio)
- ☐ Licenciatura. Qual? _____
- ☐ Bacharelado. Qual? _____
- ☐ Especialização (Pós-graduação). Qual? _____
- ☐ Mestrado. Área? _____
- ☐ Doutorado. Área? _____
- ☐ Pós-doutorado. Área? _____

2. Tempo de serviço na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

- ☐ entre 1 e 5 anos
- ☐ entre 6 e 10 anos
- ☐ entre 10 e 15 anos
- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

3. Carga Horária na SEDF:

- ☐ 40 horas diurno
- ☐ 20 horas diurno
- ☐ 20 horas noturno
- ☐ 40 horas (diurno/noturno)
- ☐ 60 horas (40 horas – contratação efetiva - diurno- e 20h- contratação efetiva - noturno). Nesse caso, há quanto tempo nessa situação? _____
- ☐ 60 horas (40 horas – contratação efetiva – diurno- e 20h- contratação temporária - noturno). Nesse caso, há quanto tempo nessa situação? _____

4. Atividade exercida no momento:

- ☐ () Docência em sala de aula
- ☐ () Gestão de escola. Qual o cargo? _____
- ☐ () Apoio em direção de escola
- ☐ () Atividade burocrática em Diretoria Regional de Ensino
- ☐ () Atividade burocrática na sede da SEDF
- ☐ () Professor readaptado em atividade pedagógica na escola
- ☐ () Professor readaptado em atividade burocrática na escola
- ☐ () Professor readaptado em atividade burocrática em DRE ou sede da SEDF
- ☐ () Pedagogo na sala de recursos
- ☐ () Outro. Qual? _____

5. Nível/ Modalidade de educação básica em que atua:

- ☐ () Educação Infantil
- ☐ () Anos **iniciais** do Ensino Fundamental - Regular
- ☐ () Anos **iniciais** do Ensino Fundamental - EJA
- ☐ () Anos **finais** do Ensino Fundamental – Regular
- ☐ () Anos **finais** do Ensino Fundamental - EJA
- ☐ () Ensino Médio – Regular
- ☐ () Ensino Médio – EJA
- ☐ () Educação Especial
- ☐ () Outro. Qual? _____

6. Com que frequência, você participa das ações de formação continuada de professores promovidas pela SEDF?

- ☐ () Menos de 1 vez por ano
- ☐ () Entre 1 e 3 vezes por ano
- ☐ () Mais de 3 vezes por ano

7. Qual o PRINCIPAL motivo o (a) leva a participar dos programas de formação continuada de professores promovidos pela SEDF?

- ☐ () Progressão na carreira
- ☐ () Escolha de turma no início do período letivo
- ☐ () Obtenção de títulos

- ☐ Troca de experiências
- ☐ Fundamentar a prática pedagógica
- ☐ Refletir sobre a prática
- ☐ Outros: _____

8. Qual o principal meio pelo qual você fica sabendo das ações de formação continuada de professores promovidas pela SEDF?

- ☐ Pelo site da SEDF
- ☐ Pelo site da EAPE
- ☐ Por comunicados encaminhados pela SEDF às escolas e DREs
- ☐ Pelos colegas
- ☐ Por meio da equipe gestora da escola
- ☐ Outros. Qual? _____

9. Você já participou do planejamento de ações de formação continuada de professores promovidas pela SEDF?

- ☐ Nunca
- ☐ 1 vez
- ☐ 2 vezes
- ☐ 3 vezes ou mais

10. Se você já fez parte do planejamento mencionado no item anterior, como ocorreu a sua participação?

- ☐ Respondendo a questionário enviado pelas DREs às escolas
- ☐ Respondendo a questionário encaminhado pela EAPE às escolas
- ☐ Outros: _____

11. Para que serve a formação continuada de professores? Marque somente uma alternativa.

- ☐ Reciclagem
- ☐ treinamento
- ☐ Capacitação
- ☐ Atualização
- ☐ Desenvolvimento profissional docente
- ☐ Aprimoramento

12. Em que espaço deve ocorrer a formação continuada de professores?

- ☐ EAPE (906 Sul)
- ☐ EAPE (Descentralizada nas DREs)
- ☐ Escola
- ☐ Instituições de educação superior
- ☐ Outros _____

13. Você já desistiu de participar de cursos promovidos pela EAPE em que havia se inscrito?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se você respondeu “sim” ao item anterior, marque o (s) motivo (s) da desistência.

- ☐ Excesso de atividades na escola
- ☐ A proposta do curso não atendeu às expectativas
- ☐ O trabalho do formador (professor da EAPE) não atendeu às expectativas
- ☐ Localização da EAPE
- ☐ Reduzido tempo para o deslocamento EAPE-escola (para professor regente no vespertino) ou escola-EAPE (para professor regente no matutino)
- ☐ Problemas de saúde
- ☐ A direção da escola não o (a) liberou para participar do curso
- ☐ Outros: _____

15. Você conhece o conteúdo do Decreto n. 6.755 de 2009, que institui a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. Se você respondeu “sim” ao item anterior, como você tomou conhecimento do Decreto?

- ☐ Internet

- () Escola
() EAPE
() Outros: _____

17. Você percebeu mudanças nos programas de formação continuada propostas pela SEEDF a partir de 2009, isto é, com a publicação do Decreto n. 6.755 de 2009?

- () Sim
() Não

Quais?

18. O que é formação continuada de professores?

19. Existem relações entre formação inicial e formação continuada de professores? Quais?

20. As ações de formação continuada promovidas pela SEDF atendem às suas necessidades? Por quê?

21. Identificação

Nome do último curso promovido pela SEDF em que você participou Ano e semestre de realização do curso: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Disciplina _____ que _____ ministra _____ na _____ SEDF:

Turno de regência: () Matutino () Vespertino () Noturno

DRE _____ em _____ que _____ trabalha:

Data: ____/____/____

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

EU, _____, RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Fabiana Margarita Gomes Lagar a respeito da pesquisa **Formação continuada na SEEDF: concepções, políticas e percepções**, e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisadora responsável: Fabiana Margarita Gomes Lagar –
fabiana.margarita@live.com – (61) 9978-2228

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Perguntas orientadoras:

O que você entende por formação continuada?

Como a formação continuada de professores deve acontecer?

Quais as condições necessárias à formação continuada de professores?

Como você percebe a formação continuada promovida pela EAPE?

Existe algum aspecto que não foi comentado e que você gostaria de mencionar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTOR DA EAPE

O que é a EAPE?

Qual é a sua missão?

A partir de quais elementos ela planeja seus cursos?

A EAPE tem um PPP?

A EAPE faz algum tipo de avaliação sobre as suas ações? Como?

O professor participa do planejamento das ações de formação continuada? Como?

Existem polos da EAPE em outras cidades?

Como são “convidados” os professores que compõem o corpo docente da EAPE?

Como a EAPE se organiza em relação à Política Nacional de Formação Docente?

Houve mudanças nas ações de formação continuada após o Decreto que institui a política nacional de formação docente?

Quais são os princípios que norteiam a política de formação continuada implementada pela Secretaria?

Existe algum aspecto que não foi comentado e que você gostaria de mencionar?

APÊNDICE E – FÓRUM DISTRITAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE - PLANO ESTRATÉGICO

1. Apresentação

O Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, instância colegiada que dá cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Distrito Federal, com sede na Secretaria de Educação do Distrito Federal, tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos docentes da rede pública da educação básica. Para tanto, apresenta este Plano Estratégico para formação inicial e continuada dos profissionais da carreira do magistério público do Distrito Federal para os anos de 2012 a 2017.

O Fórum foi instalado formalmente em agosto de 2010, contudo apenas essa reunião inicial de instalação ocorreu, não havendo prosseguimento ou formalização de seu funcionamento. Com a posse do novo governo do Distrito Federal e da nova Secretaria de Educação, em fevereiro de 2011, foram retomadas as ações para a consecução desse importante espaço de discussão e elaboração da política educacional. Assim, com vistas a democratizar e aprimorar as discussões realizadas no Fórum Distrital foi atualizada e ampliada a participação de instituições, assegurando-se as seguintes representações:

I – Secretário de Educação do Estado do Distrito Federal (SEDF) e mais um membro indicado pelo Governo do Distrito Federal;

II – Diretor(a) da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE da SEDF;

III – um representante do Ministério da Educação (MEC);

IV – Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) ou um representante;

V – Reitor da Universidade de Brasília (UnB), ou seu representante;

VI – um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE);

VII – um representante do Sindicato dos Professores do Distrito Federal;

VIII – um representante do Conselho Estadual de Educação;

IX – um representante da Associação Nacional de Formação de Professores;

X – um representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

A partir daí, iniciou-se intenso ciclo de reuniões e discussões a partir 27 de maio do corrente ano. As ações do Fórum foram céleres e em dois meses realizaram-se cinco reuniões de Plenário e dezenas de reuniões internas entre participantes e instituições para a realização de diagnóstico cauteloso e definição de diretrizes e ações para a realização do planejamento que compõem o presente documento.

2. Justificativa

Cumprir destacar que o Distrito Federal teve por marca de sua história educacional recente afastamento deliberado dos programas do governo federal negligenciando o pacto federativo e o regime de colaboração expressos em lei para a oferta e garantia da educação básica pública. Esse distanciamento implicou na ausência de programas e ações de formação para os profissionais da SEDF, ficando essa tarefa a encargo de esforços individuais de instâncias como a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, mas a formação inicial e em nível de pós-graduação restrita a iniciativas privadas. O decreto 6.755 de janeiro de 2009 estabelece uma política nacional de formação constituindo pacto de colaboração, inclusive com fomento técnico e financeiro por parte do governo federal aos entes federativos, além de ações de formação estabelecidas por programas federais que comprovadamente, contribuem para a formação dos profissionais docentes e para a elevação da qualidade educacional brasileira.

No que se refere à formação a legislação brasileira garante a formação em nível superior para os profissionais da carreira magistério, além de valorização e dos trabalhadores em educação. A Constituição Federal determina que o ensino seja ministrado com base em princípios como “valorização dos profissionais da educação escolar...” (CF 88, Art. 206 – V). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece como princípio a “valorização do profissional da educação escolar” (Lei nº 9.394/1996 Art. 3º - VII). O Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, estabelece como uma das diretrizes desse Plano “a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Art.2º - XII). Complementado pelo decreto que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e da CAPES, por meio da instituição das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) na CAPES.

Dentre os objetivos do Decreto no 6.755/2009, destacamos organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e concretizar a Política Nacional por meio de planos estratégicos formulados em Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente,

instituídos em cada Estado e no Distrito Federal. Em seu art. 4º, o mesmo Decreto firma como atribuições do Fórum Distrital elaborar os planos estratégicos; articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada, desenvolvidas pelos membros do Fórum; coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para docentes e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas.

Outro marco importante para o Planejamento Estratégico que apresentamos é o Regimento Interno do Fórum Distrital que, em conformidade com o Decreto 6.755/2009, estabelece como finalidade do Fórum organizar, em regime de colaboração entre a União e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica.

Assim, após a instalação, sucessivas reuniões de Plenária e instituições, diagnóstico detalhado⁷⁵, avaliação, análise de possibilidades e planejamento realizados pelo Fórum Distrital, propõe-se o Plano Estratégico que ora apresenta-se.

⁷⁵ O diagnóstico da Rede Pública de Educação Básica do Distrito Federal será apresentado no ponto 3 desse Plano.

3. Diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério

Como primeira ação, o Fórum DF realizou levantamento minucioso do quadro de professores da SEDF. Assim, deparou-se com uma Rede Pública de Educação Básica do Distrito Federal que atende a mais de 500 mil alunos, distribuídos em 649 escolas em 14 Diretorias Regionais de Ensino:

DRE	Educação infantil		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA	Educação Profissional	Total
Brazlândia	100	1.589	12.263	2.859	280	1.105	-	18.196
Ceilândia	-	7.416	58.789	12.733	1.150	9.434	-	89.522
Gama	60	2.554	24.133	8.063	595	3.779	-	39.184
Guará	-	917	12.681	2.857	289	2.967	-	19.711
Núcleo Bandeirante	-	1.819	16.390	3.845	115	3.124	-	25.293
Paranoá	98	963	16.171	3.252	72	3.131	-	23.687
Planaltina	-	3.021	31.271	6.721	368	5351	-	46.732
Plano Piloto/Cruzeiro	171	3.139	23.721	9.273	630	5.040	-	41.974
Recanto das Emas	28	1.701	20.410	4.761	67	2.640	-	29.607
Samambaia	-	2.689	27.835	6.272	420	4.974	-	42.190
Santa Maria	82	2.694	17.818	4.502	288	3.387	-	28.771
São Sebastião	151	1.382	14.074	3.319	133	3.503	-	22.562
Sobradinho	100	2.722	19.393	4.986	337	3.440	-	30.978
Taguatinga	167	3.810	26.264	11.001	551	4.602	-	46.395
Vinculadas a SGPIE	-	-	-	-	-	-	320	320
Total	957	36.416	321.213	84.444	5.295	56.477	320	505.122

Quadro 1: Distribuição de matrículas por modalidade de ensino e por DRE
Fonte: SEDF

As 649 escolas da rede pública do Distrito Federal dividem-se conforme as modalidades e etapas de atendimento aos alunos. Assim, existem atualmente na rede pública de educação básica 22 Centros de Educação Infantil, 26 Jardins de Infância, 14 Centros de Atendimento Integral à Criança, 313 Escolas Classes, 163 Centros de Ensino Fundamental, 5 Escolas Profissionais, 8 Centros Interescolares de Línguas, 13 Centros de Ensino Especial, 41 Centros Educacionais, 33 Centros de Ensino Médio, 1 Escolas de Jovens Adultos e 1 Centro de Ensino Médio Integrado. As 649 escolas apresentam a seguinte distribuição por Diretoria Regional de Ensino:

TOTAL DE ESCOLAS POR DRE / TIPOLOGIA														
REGIONAIS	CEI	JL	CAIC	EC	CEF	EP	CIL	CEE	CED	CEM	EJA	CEMI	TOTAL	
1 BRAZILÂNDIA	1	0	1	14	8	0	1	1	2	1	0	0	29	
2 CEILÂNDIA	0	0	2	54	20	0	1	2	3	6	0	0	88	
3 GAMA	1	4	1	19	17	0	1	1	2	3	0	1	50	
4 GUARÁ	0	1	0	10	8	0	1	1	4	0	0	0	25	
5 NÚCLEO BANDEIRANTE	3	1	1	14	9	0	0	0	2	3	0	0	33	
6 PARANÓIA	1	0	1	20	5	0	0	0	2	1	0	0	30	
7 PLANALTINA	0	1	1	36	15	0	0	1	8	2	0	0	64	
8 PLANO PILOTO E CRUZEIRO	1	17	0	42	19	5	2	3	5	5	1	0	100	
9 SOBRADINHO	4	0	1	26	9	0	1	1	3	1	0	0	46	
10 SAMAMBAIA	1	0	2	21	11	0	0	1	1	2	0	0	39	
11 SANTA MARIA	2	1	2	7	9	0	0	1	2	2	0	0	26	
12 SÃO SEBASTIÃO	1	0	1	12	6	0	0	0	1	1	0	0	22	
13 TAGUATINGA	5	0	1	33	14	0	1	1	5	4	0	0	65	
14 RECANTO DAS EMAS	2	1	0	5	13	0	0	0	1	2	0	0	24	
TOTAL	22	26	14	313	163	5	8	13	41	33	1	1	640	
INSTITUIÇÕES														
VINCULAÇÃO														
1 PROEM - PROMOÇÃO EDUCATIVA DO MENOR														
2 EMMP - ESCOLA DOS MENINOS E MENINAS DO PARQUE														
3 BIBLIOTECA EQS 108/308 SUL														
4 BIBLIOTECA EQS 104/304 SUL														
1 CEP EMB - ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA														
2 CEFARE - CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DE ALTO RENDIMENTO														
3 ESCOLA DA NATUREZA														

Quadro 2: Distribuição das Escolas por categoria e DRE.

Fonte SEDF

A qualidade da educação pública do Distrito Federal sobressai-se por meio dos resultados alcançados em avaliações próprias, nacionais e internacionais de que participa. Sob qualquer um dos aspectos que compõe a política educacional, o DF apresenta bons indicadores: professores em formação constante, total cobertura do ensino fundamental, jornada de trabalho com coordenação pedagógica e estudos assegurados, carreira do magistério público há muito consolidada. Essas boas características manifestam-se, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB aferido a partir de 2005b.

Unidade da Federação	Etapa de Ensino	IDEB						Variação	
		Real			Meta			Prova	Taxa de aprovação
		2005	2007	2009	2007	2009	2021		
Brasil	Séries iniciais	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	+	+
	Séries finais	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	+	+
	Ensino Médio	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2	+	+
Distrito Federal	Séries iniciais	4,8	5,0	5,6	4,9	5,2	6,8	+	+
	Séries finais	3,8	4,0	4,4	3,9	4,0	5,8	+	+
	Ensino Médio	3,6	4,0	3,8	3,6	3,7	5,4	+	+

Quadro 3 Comparativo do IDEB DF com o Brasil.

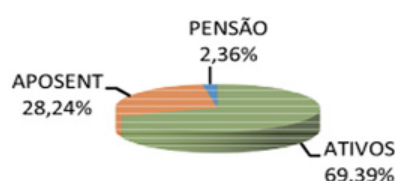
Fonte: INEP

Quanto ao perfil dos profissionais da educação, encontramos um quadro que representa mais de 1/5 dos funcionários públicos do DF. Os professores apresentam o seguinte perfil:

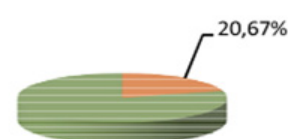
QUANTITATIVOS

CARGO	TOTAL	ATIVOS	APOSENT	PENSAO
ESPECIALISTA DE EDUCACAO	916	642	256	18
PROFESSOR CLASSE A	36.527	25.785	9.961	781
PROFESSOR CLASSE B	1.263	708	492	63
PROFESSOR CLASSE C	2.066	1.158	807	101
TOTAL	40.772	28.293	11.516	963

Distribuição por Situação Funcional



Relação com Demais Carreiras do GDF



Quadro 4 Distribuição dos profissionais docentes da rede pública de EB do DF.

Fonte: SEDF

Como já referido, a SEDF apresenta quadro de professores bem formados, sendo que dos 28.293 professores na ativa, 17.289 são Especialistas, 805 mestres e 76 são doutores. A SEDF também é composta de profissionais experientes, tendo menos de 10% de seu quadro com menos de 5 anos de atuação na SEDF com média de tempo de serviço de 13,8 anos - com a moda em 13 e desvio padrão de 6,7. Essa tendência também se apresenta no perfil etário dos profissionais, com média de 42 anos, moda em 41 e desvio padrão em 8,04.

A carreira do magistério do DF é orientada pela LEI N° 4.075, de 28 de dezembro de 2007 e está centrada na formação dos professores sendo ela um importante fator, juntamente com o tempo de serviço, para a composição salarial. Tanto assim que os determinantes do vencimento são classe - nível de habilitação exigido para o desempenho das atribuições do cargo - e padrão – correspondente ao número de anos na carreira no magistério público do DF. A qualificação profissional também está contemplada e valorizada na referida lei, que explicita o aprimoramento do servidor com vistas à atualização permanente necessário para o desenvolvimento na carreira. A carreira é composta pelos atuais cargos de provimento efetivo de professor em Classes A, B e C, e de Especialista de Educação do Magistério Público do Distrito Federal. Constata-se, podemos afirmar que os

profissionais da Classe A são os profissionais com licenciatura plena, os profissionais Classe B são os professores com licenciatura curta e os professores Classe C são os professores com formação em magistério de ensino médio.

A promoção desses profissionais também é orientada pela formação, conforme o art. 15: Os Professores Classes B e C que compõem o Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal - PECMP serão promovidos para as Classes A ou B a contar do primeiro dia do mês subsequente ao da solicitação, mediante requerimento e apresentação do diploma de licenciatura plena ou de bacharelado com complementação pedagógica, devidamente registrado.

Nesse sentido, é necessário investir na formação dos profissionais Classe B e C para que, além de atender o recomendado pelo dispositivo legal, se fortaleça o processo de profissionalização docente contribuindo-se, assim, para a qualidade social da educação do DF. Assim, realizou-se diagnóstico específico desses profissionais que passamos a apresentar.

Dos 708 profissionais apresentados no Quadro 4, identificou-se 566 profissionais Classe B da SEDF que ainda apresentam como formação inicial licenciatura curta atuando nas séries finais do ensino fundamental. Estes profissionais exibem média de tempo de serviço na Rede de 16 anos, moda de 13 anos e desvio padrão de 5,4 anos. Já no perfil etário, a média da idade é 46 anos, com moda em 44 e desvio padrão em 7,04.

Quanto a formação, esses profissionais estão assim distribuídos:

HABILITAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
ARTES	45
ATIVIDADES	105
CIÊNCIAS NATURAIS	91
EDUCAÇÃO FÍSICA	4
GEOGRAFIA	72
HISTÓRIA	51
INGLÊS	12
LÍNGUA PORTUGUESA	51
MATEMÁTICA	95
BIOLOGIA	13
OUTRAS	27
TOTAL	566

Quadro 5: Distribuição dos docentes Classe B por habilitação
Fonte: SIGRH WEB GDF

Dos 1.158 profissionais apresentados no Quadro 4, identificou-se 737 profissionais Classe C da SEDF atuando em escolas que ainda apresentam como formação inicial licenciatura curta e atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Identificou-se que esses profissionais tem perfil diferenciado do exibido pelos professores Classe A e B. Exibem média de tempo de serviço na Rede 9 anos, moda de 6 anos e desvio padrão também de 6 anos. Quanto ao perfil etário, a média da idade é 38 anos, com moda em 32 e desvio padrão em 8,3. Esse perfil diferenciado se deve ao fato da SEDF ter realizado em 2004 um último concurso exigindo habilitação em nível médio para os professores das séries iniciais e educação infantil. Tanto assim que mais de 50% desses profissionais tem menos de 6 anos de atuação na SEDF. Vejamos os quadros comparativos.

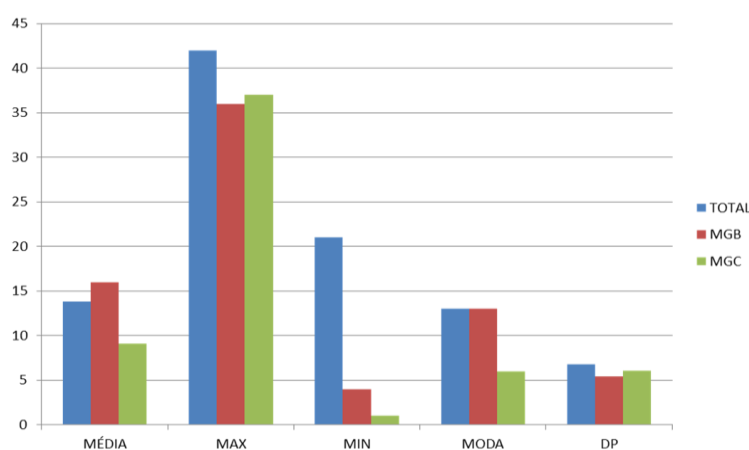


Gráfico 1: Comparativo de tempo de serviço

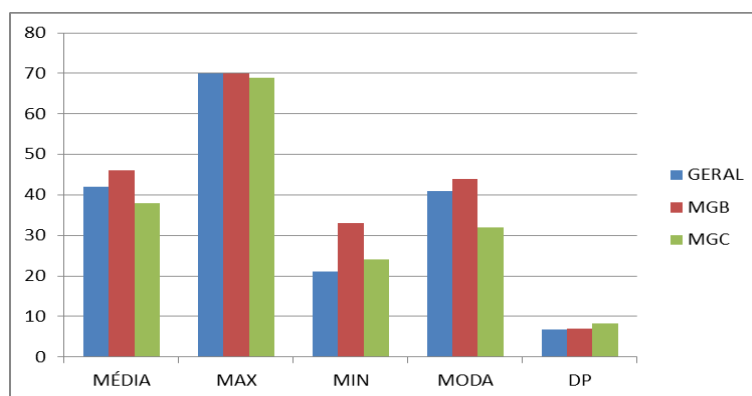


Gráfico2: Comparativo de perfil etário.

4. Identificação das Instituições de educação superior públicas envolvidas:

Em um primeiro momento, as instituições públicas que compõem o Fórum estudam a melhor forma de contribuir para a reversão do quadro formativo dos profissionais do magistério público do Distrito Federal. Entretanto, fazendo-se necessário, outras instituições poderão integrar e colaborar as ações de formação, desde que atendam ao disposto no Decreto 6.755/2009.

a. Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília é uma instituição idealizada para combinar o rigor da ciência com a ousadia da arte. A produção de conhecimento na UnB obedece ao modelo tridimensional de ensino, pesquisa e extensão, o que favorece a uma formação universitária de qualidade, respeitosa com todas as formas de saber e comprometida com a cidadania.

Foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Atualmente, possui mais de 2 mil professores, 2.512 servidores e cerca de 28 mil estudantes. É constituída por 25 institutos e faculdades e 25 centros de pesquisa especializados. Oferece 103 cursos de graduação, sendo 24 noturnos e 14 a distância. Os cursos estão divididos em quatro campi espalhados pelo Distrito Federal: Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e Gama.

A UnB tem assento no Fórum desde sua reunião inicial, sendo representada pela Decana de Graduação Profa. Dra. Márcia Abrahão. Para dar apoio às atividades desse Planejamento Estratégico a UnB, assumiu a formação dos 800 professores em nível médio no curso de Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil.

b. Instituto Federal de Brasília

O Instituto Federal de Brasília, instituição federal de ensino técnico e superior tem por missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável. Sua visão é alcançar, até 2014, ser reconhecida como Instituição Pública Federal de excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Tem por valores: Educação como bem público e de qualidade; Formação crítica; Gestão democrática e participativa; Respeito à diversidade; Inovação,

empreendedorismo e cooperativismo; Desenvolvimento sustentável; Otimização dos recursos públicos; e Comprometimento com o IFB. Oferece cursos profissionalizantes de formação básica, técnica e superior. Estas três formas de qualificação organizam-se em: Ensino Médio Integrado: Ensino Médio junto com um curso técnico, ambos no IFB. Técnico Concomitante: Técnico no IFB ao tempo que cursa o Ensino Médio em outra instituição. Técnico Subsequente: Curso Técnico no IFB para quem já terminou o Ensino Médio. Jovem Aprendiz: O aluno estuda no IFB e tem estágio remunerado em uma empresa parceira. Ensino Superior: Cursos de graduação Tecnológica e Licenciaturas. Formação Inicial Continuada (FIC): Cursos profissionalizantes de curta duração. Proeja: Educação de Jovens e Adultos, integrando o ensino regular ao profissionalizante. Certific: Certificação de trabalhadores que já atuam em determinada área, mas sem ter passado pelo ensino formal. O IFB é multicampi, com campus em:

Brasília

Cursos Técnicos Técnico em Serviços Públicos - Subsequente Técnico em Informática - Desenvolvimento de Sistemas - Subsequente Técnico em Eventos - Concomitante e Subsequente Jovem Aprendiz Graduação Licenciatura em Dança FIC Proeja Certific

Gama

Cursos Técnicos Técnico em Agronegócio – Subsequente Técnico em Cooperativismo – Subsequente Técnico em Logística – Subsequente Jovem Aprendiz Agente Administrativo em Logística Graduação FIC Certific.

Planaltina

Cursos Técnicos Técnico em Agroindústria – Subsequente Técnico em Agropecuária – Subsequente Técnico em Agropecuária – Integrado Jovem Aprendiz Graduação Tecnólogo em Agroecologia FIC Proeja Certific.

Samambaia

Cursos Técnicos Técnico em Edificações – Subsequente Técnico em Móveis- Subsequente Técnico em Reciclagem - Subsequente Jovem Aprendiz Graduação FIC Proeja Certific.

Taguatinga

Cursos Técnicos Técnico em Comércio – Subsequente Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – Subsequente Jovem Aprendiz Graduação FIC Proeja Certific.

5. Definição das ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial nos diferentes níveis e modalidades de ensino:

- a. Reuniões oitiva entre o Fórum, Instituições parceiras e os Docentes Classe B e C visando apresentação e validação das ações de formação inicial 1ª e 2ª licenciaturas;
- b. Estabelecimentos de responsabilidades do Fórum, Instituições parceiras e docentes;
- c. Planejamento e encaminhamentos para consecução dos cursos.

6. Responsabilidades de cada partícipe:

I. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

- i. Reuniões de trabalho com o Fórum e a SEDF para planejamento das ações necessárias;
- ii. Apoiar a frequência dos professores aos cursos no horário das coordenações;
- iii. Coordenar as ações de formação, conjuntamente às instituições;
- iv. Acompanhamento das ações;
- v. Avaliação.

II. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

- i. Reuniões de trabalho com o Fórum e a SEDF para planejamento das ações necessárias;
- ii. Ofertar os cursos conforme o Planejamento Estratégico e as possibilidades das instituições parceiras;
- iii. Acompanhamento das ações;
- iv. Avaliação.

III. CAPES

- i. Financiamento das ações de formação de 1ª e 2ª licenciaturas
- ii. Acompanhamento das ações;
- iii. Avaliação

7. Detalhamento das ações de formação 1ª e 2ª licenciatura

Diagnóstico detalhado da necessidade de formação de professores -

DISTRITO FEDERAL

Curso	DEMANDA				
	*1ª Licenciatura		**2ª Licenciatura	***Formação Pedagógica	
	Presencial	A distância	Presencial	Presencial	A distância
Pedagogia	800	-	-	-	-
Letras			50		
Artes			50		
Ciências Naturais			30		
História			50		
Geografia			50		
Matemática			50		
Química			30		
Física			30		
Biologia			30		
Filosofia			5		
Sociologia			50		
Total	800	0	470	0	0

8. Detalhamento da oferta da formação inicial

a) Pedagogia para as séries iniciais e educação infantil– 1ª licenciatura

Serão ofertadas 800 vagas no segundo semestre de 2012 de forma que os professores que ainda não têm nível superior. O curso será realizado em turma específica para professores, no horário de trabalho do professor, com frequência assegurada por meio de portaria. O curso será realizado na modalidade presencial.

b) 2ª licenciaturas – UnB e IFB

Serão ofertadas 300 vagas a serem distribuídas entre o primeiro e segundo semestre de 2012, conforme possibilidades das Instituições, de forma que os professores que ainda possuem formação em licenciatura curta possam complementar sua formação com segunda licenciatura. O curso será realizado em turma específica para professores, no horário de trabalho do professor, com

frequência assegurada por meio de portaria. Os cursos serão realizados na modalidade presencial.

- c) Outras possibilidades de ações poderão ser planejadas pelo Fórum a partir de levantamento de novas necessidades diagnosticadas.

9. Definição das ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação continuada em nível de pós-graduação nos diferentes níveis e modalidades de ensino:

- d. Reuniões oitiva entre o Fórum, Instituições parceiras e os Docentes Classe A visando apresentação e validação das propostas de formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu e estrito sensu;
- e. Estabelecimentos de responsabilidades do Fórum, Instituições parceiras e docentes;
- f. Planejamento e encaminhamentos para consecução dos cursos.

10. Responsabilidades de cada partícipe:

I. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

- iv. Reuniões de trabalho com o Fórum e a SEDF para planejamento das ações necessárias;
- v. Apoiar a frequência dos professores aos cursos no horário das coordenações;
- vi. Coordenar as ações de formação, conjuntamente às instituições;
- vii. Acompanhamento das ações;
- viii. Avaliação.

II. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

- ix. Reuniões de trabalho com o Fórum e a SEDF para planejamento das ações necessárias;
- x. Ofertar os cursos conforme o Planejamento Estratégico e as possibilidades das instituições parceiras;
- xi. Acompanhamento das ações;
- xii. Avaliação.

III. CAPES

- xiii. Financiamento das ações de formação
- xiv. Acompanhamento das ações;
- xv. Avaliação

11. Detalhamento da oferta da formação em pós-graduação

Em virtude da Rede de educação pública do DF ter plano de carreira que prevê promoção por titulação e em virtude do diagnóstico de apenas 17 mil professores com especialização, 800 professores com mestrado e 76 com doutorado, verificou-se a importância de oferecer aos profissionais docentes da SEDF cursos de pós-graduação *lato sensu* e *estricto sensu*. Para especialização, serão realizados planejamento que permitem a oferta conforme levantamento diagnóstico junto à Rede. Também será proposta realização de Mestrado Interinstitucional – Minter e Doutorado Interinstitucional – Dinter.

A pós-graduação deverá ser sempre vinculada a linhas de pesquisa afetas à saberes docentes. Esses cursos deverão ser realizados em turma específica para professores, no horário de trabalho do professor, com frequência assegurada por meio de portaria e possibilidade de afastamento remunerado para estudos. Os cursos poderão ser realizados na modalidade presencial e ou a distância.

12. Encaminhamento à CAPES

Tendo sido respeitado todos os trâmites recomendados no Decreto 6.755/2009 e pelo Regimento Interno do Fórum Distrital, destacando especialmente a elaboração democrática e participativa do presente documento, encaminho o presente Plano Estratégico do Distrito Federal à Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior - CAPES para os encaminhamentos necessários.

Brasília, julho de 2011.

REGINA VINHAES GRACINDO
Presidente do Fórum Distrital

APÊNDICE F – CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE (2009-2011)

CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE EM 2009

Nº	Nome do curso
01	A aula de história e o (s) fim (ns) da história: reflexões teóricas e metodológicas
02	Acompanhamento pedagógico no BIA (Bloco Inicial de Alfabetização)
03	A formação do sujeito ecológico – Criatividade como caminho
04	A história em quadrinhos na sala de aula
05	A magia do origami na educação
06	Aprender e ensinar no BIA
07	Arte, cultura e meio ambiente: Veredas da interdisciplinaridade
08	Arte e movimento: Arteterapia para educadores (MÓDULO)
09	A superdotação no contexto educacional
10	Atendimento ao aluno com desordem do processamento auditivo central (DPAC)
11	Atendimento educacional especializado ao aluno com TGD
12	Atualização para professores brasileiros de espanhol – Intercâmbio de experiências
13	Avaliação formativa: Fundamentos, procedimentos e perspectivas
14	Básico de educação do surdo
15	Bloco inicial de alfabetização – Teoria e prática
16	Brincar é coisa séria
17	Capacitação de coordenadores, supervisores pedagógicos e monitores que atuam na educação
18	Capacitação de professores para atendimento educacional a alunos com deficiência múltipla com deficiência visual
19	Capacitação do interprete educacional nível básico
20	Capacitação do interprete educacional nível intermediário
21	Capacitação em grafia Braille

22	Capacitação em grafia Braille: código matemático unificado
23	Capacitação emergencial para os programas de correção de fluxo do ensino fundamental dos anos iniciais – Acelera DF e Si liga DF
24	Capacitação para os programas: Português em foco e matemática em foco
25	Capacitação: programas Braille fácil
26	Competências essenciais para os servidores da carreira assistência
27	Comunicação do contexto administrativo
28	Comunicando com o surdo
29	Comunicando com o surdo II
30	Construindo a educação das relações étnicas raciais no DF
31	Coordenador pedagógico: Perfil e identidade profissional
32	Coordenador pedagógico: Reais concepções e competências na organização do trabalho pedagógico
33	Corpo expressivo nas manifestações culturais brasileiras
34	Currículo funcional e adaptado
35	Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação
36	Desenvolvimento das orientações curriculares do ensino médio – teoria e prática
37	Distrito federal: Seu povo, sua história
38	Educação ambiental e agenda 21: Construindo projetos coletivos
39	Educação ambiental e agroecologia: Uma relação de amor com a terra
40	Educação ambiental e resíduos sólidos: Lixo, uma questão de todos
41	Educação ambiental e trilha – Um caminho ecopedagógico
42	Educação ambiental: Fundamentos para a práxis pedagógica
43	Educação do surdo: Prática na Ed. Infantil, na alfabetização e intervenção psicopedagógica
44	Educação humanitária para o bem estar animal – Programa escola é o bicho
45	Educação inclusiva

46	Educação profissional para pessoas com deficiência
47	Energia, meio ambiente e desenvolvimento: a sustentabilidade das nossas ações
48	Estatuto da criança e do adolescente: A escola e os direitos da criança e do adolescente
49	Estimulação visual
50	Formação básica e continuada do programa superação jovem
51	Formação de formadores: A magia do origami na educação
52	Formação de formadores: Matemática é brincadeira
53	Formação de formadores - Brincar é coisa séria
54	Formação de formadores – Vê melhor quem lê primeiro
55	Formação de mediadores da DRE do programa Ciência em foco
56	Formação de mediadores de anos / séries iniciais do ensino fundamental do programa Ciência em foco: O papel do formador
57	Formação do programa Ciência em foco para professores de séries finais do ensino fundamental
58	Formação em serviços técnicos brasileiros
59	Formação para professores do 1º ano do ensino fundamental: Programa ciência em foco
60	Formação para professores do 2º ano do ensino fundamental: Programa ciência em foco
61	Formação para professores do 3º ano do ensino fundamental: Programa ciência em foco
62	Formação para professores do 4º ano do ensino fundamental: Programa ciência em foco
63	Formação para professores do 5º ano do ensino fundamental: Programa ciência em foco
64	Formação para multiplicadores do programa escola ativa
65	GESTAR II – Programa gestão da aprendizagem escolar / língua portuguesa
66	GESTAR II – Matemática
67	Grandeza e medidas
68	Informática na sala de aula: Possibilidades pedagógicas do blog
69	Inclusão escolar

70	Infância / Juventude, escola e convivência
71	Introdução ao Microsoft Office 2007: Word e Excel
72	Introdução da educação digital – LINUX
73	Juventude, diversidade e convivência escolar
74	Jogos de estratégia
75	Laboratório corpo criativo
76	Leitura, criatividade e surdez
77	Libras I
78	Libras em ação
79	Literatura plural – Configurações da narrativa brasileira contemporânea
80	Manifestações brasileiras: A cultura de um corpo expressivo
81	Matemática é brincadeira
82	Metodologia de atuação em história e geografia para aluno surdo no processo educacional
83	Métodos, recursos e técnicas na educação especial de cegos e surdos
84	Modelos qualitativos: Uma nova maneira de ensinar ciência para alunos surdos
85	Música: Resgate de um caminho para educação
86	Noções básicas de língua brasileira de sinais
87	Nossa língua plural módulo 2
88	O apoio pedagógico ao aluno com deficiência a partir do enfoque histórico – Cultura
89	O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento
90	Operacionalizando o bloco inicial de alfabetização
91	O processo de letramento e o projeto interventivo nas 3º e 4º séries
92	Orientação educacional – Da teoria á construção de uma nova prática
93	Os caminhos pedagógicos para a aplicação das leis de nº 10639/03 e 11645/08 (Educação das relações étnico-raciais, o ensino de história a cultura)

94	Os paradigmas da educação física e suas implicações no processo ensino aprendizagem
95	Política na escola
96	Práticas de organização, dinamização e conservação do livro
97	PRÉ-SOROBÃ: A construção do numero e o processo operatório com aluno deficiente visual
98	Profissionais da educação: Identidade e trabalho
99	Reinventando a biblioteca
100	Respeito à diversidade você faz a diferença! II ciclo de palestra em educação especial
101	Sala de leitura – Preservação do acervo e formação do leitor
102	Sexualidade, gênero e educação
103	Sorobã avançado
104	Sorobã básico pela ordem menos elevada (Técnica ocidental)
105	Tecnologia na educação ensinando e aprendendo com as TIC
106	Transtorno global do desenvolvimento: estratégia de atendimento e intervenções
107	Vê melhor quem lê primeiro
108	Vivência e convivência com o aluno deficiente visual

CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE EM 2010

Nº	Nome do curso
01	Educação infantil
02	Especialização Latu Senso em Ed. Infantil
03	Formação de articuladores
04	BIA – Teórica e prática
05	BIA – Teórica e prática
06	Pro-Letramento – Português/Matemática
07	GESTAR II – Português
08	GESTAR II – Matemática
09	Mediadores de leitura
10	Monitores: Identidade e trabalho
11	Plano pedagógico de adequação curricular e plano pedagógico individual
12	Transtorno geral do desenvolvimento: Atendimento e intervenção
13	Educação precoce: Desenvolvimento infantil na educação inclusiva
14	Orientação educacional – Da teoria à construção de uma nova prática
15	Atendimento educacional especializado
16	Educação inclusiva
17	EJA
18	Oficinas de apoio aprendizagem
19	Profissionais de educação: Identidade e trabalho
20	ECA: Estudo introdutório
21	Relações étnico raciais (LEI 10.639/03)
22	SIADÉ: Da teoria a prática
23	Juventude, diversidade e convivência escolar

24	Mídia, educação e cidadania
25	Enfrentamento em rede: A violência sexual contra a criança e o adolescente
26	Vidas plurais: Enfrentamento da homofobia e sexismo na escola
27	Escola integral
28	Educação ambiental e agroecologia: Uma relação de amor com a terra
29	Projetos coletivos em Ed. Ambiental
30	Educação ambiental e resíduos sólidos
31	Educação ambiental e energia: A sustentabilidade de nossas ações
32	Especialização Latu Sensu – Gestão escolar
33	Especialização Latu Sensu – Coordenação pedagógica
34	Especialização Latu Sensu – Educação infantil

CURSOS OFERECIDOS PELA EAPE EM 2011

Nº	Nome do curso
01	A construção da Identidade Nacional – A Cultura Africana e Afro-Brasileira
02	A escolarização do aluno com deficiência intelectual
03	A escolarização do estudante com deficiência visual
04	Adequação curricular na educação especial
05	Alfabetização e letramento de surdos sob enfoque da sociolinguística educacional
06	Alfabetização e letramento: EJA/Séries iniciais
07	Arte, cultura e meio ambiente: Veredas da interdisciplinaridade
08	Atendimento ao aluno com transtorno global do desenvolvimento – TGD
09	Atendimento educacional especializado
10	Bloco inicial de alfabetização formação de articuladores e coordenadores intermediários
11	Capacitação de formadores na metodologia do programa Escola Ativa – Módulo I
12	Competências essenciais para a construção coletiva de uma educação de qualidade
13	Comunicando com o surdo I
14	Comunicando com o surdo II
15	Conhecendo e valorizando o Distrito Federal
16	Construindo a competência comunicativa em inglês
17	Coordenação coletiva: Mitos e desafios
18	Coordenação Pedagógica: Da teoria à construção de uma prática coletiva
19	Desenvolvimento, autoestima e interações sociais na educação infantil: Construindo uma prática criativa dos eixos curriculares
20	Diante da experiência dos outros: Representações de grupos de aprendizagens relacionadas

21	Distúrbio do processamento auditivo central: Dificuldades de aprendizagens relacionadas
22	Docência em ambiente Online
23	Docência em ambiente Online
24	Educação ambiental e agroecologia: Uma relação de amor a terra
25	Educação de jovens e adultos
26	Educação de surdos
27	Educação de diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade?
28	Educação Integral: formação continuada
29	Educação para a igualdade étnico-racial no DF
30	Elaboração de projetos: TIC e educação básica
31	Ensino de química aplicado à educação básica
32	Estatuto da criança e do adolescente: O papel da escola na garantia dos direitos
33	Estratégias didáticas para o ensino de língua espanhola para professores de espanhol da rede pública de ensino do Distrito Federal
34	Formação de formadores EAPE 2011: Gestão Democrática e Formação Continuada
35	Formação de gestores (Chefes de NDEIC e Coordenadores) dos centros de iniciação desportiva e ginástica nas quadras
36	Identidade docente, trabalho e desenvolvimento profissional
37	Interprete educacional – Nível intermediário I
38	Interprete educacional – Nível intermediário II
39	Introdução à educação digital – Linux
40	Introdução ao software GeoGebra – Matemática dinâmica
41	Libras em ação
42	Libras em ação II
43	Metodologia de ensino de português como segunda língua para surdos

44	Movimento, arte e linguagem na educação infantil: construindo uma prática criativa dos eixos curriculares
45	Muito além das grades: Formação de educadores e aprendizagens no cárcere
46	Música: Resgate de um caminho para a educação
47	O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas
48	Oficina ecopedagógica: Jardim das expressões
49	Oficinas de projetos II: Prática de elaboração de propostas de pesquisa
50	Oficinas ecopedagógicas: Reciclando idéias, transformando fazeres
51	Orientação educacional e projeto interventivo: o desafio da práxis pedagógica coletiva
52	Planejamento ao atendimento ao aluno com TGD
53	Planejamento e customização de salas em ambiente online
54	PROINFO integrado
55	Projetos coletivos em educação ambiental
56	Projetos de pesquisa acadêmica: aspectos teóricos e práticos
57	Pró-letramento alfabetização e linguagem
58	Pró-letramento: Matemática
59	Reinventando a biblioteca
60	Sala de leitura: Preservação do acervo, formação do leitor e processamento técnico
61	Significando o espaço da coordenação pedagógica nas instituições educacionais do Recanto das Emas
62	Sorobã básico pela ordem menos elevada – Técnico ocidental
63	Tecendo histórias
64	Tecendo histórias: Formação de formadores das oficinas pedagógicas
65	Técnico em gestão educacional – Monitores: identidade e trabalho
66	TIC na EJA – Da pedagogia das imagens à convergência digital – Estudos, reflexões e aplicações das tecnologias da informação na educação de jovens e adultos

67	Tópicos atuais em educação de jovens e adultos – TAEJA
68	Tópico do GESTAR II – Língua portuguesa – Programa de gestão de aprendizagem escolar
69	Tópicos do GESTAR II – Matemática: programa de gestão de aprendizagem escolar
